Grundriß der Pädagogik

für

Lehrerinnen, Lehrerinnen-Bildungs-Anstalten

sowie für

die Seminarklassen

höherer Töchterschulen

mit Rücksicht auf die

Prüfungs-Ordnung für Lehrerinnen in Preußen, Mecklenburg rc.

bearbeitet

von

Dr. K. Kloepper,

Gymnasiallehrer in Rostock.

Zweite umgearbeitete und sehr vermehrte Auflage.

Rostock,
Wilh. Werthers Verlag.
1884.

Die übrigen Seiten des Umschlages werden gütiger Beachtung empfohlen.

Grundriß der Pädagogik

für

Lehrerinnen,

Lehrerinnen-Bildungs-Anstalten

sowie für

die Seminarklassen

höherer Töchterschulen

mit Rücksicht auf die

Prüfungs-Ordnung für Lehrerinnen in Preußen, Mecklenburg 2c.

bearbeitet

von

Dr. K. Kloepper.

Zweite umgearbeitete und sehr vermehrte Auflage.

Rostock,
Wilh. Werthers Verlag.
1884.

Druck von Adler's Erben in Rostock.

Vorwort.

Da der Verfasser seit einigen Jahren den Unterricht in der Pädagogik an mit Seminarklassen verbundenen höheren Töchterschulen Rostocks erteilt und aus Mangel an einem für Seminaristinnen passenden Lehr- und Lernbuche zu dem leidigen Diktieren hat greifen müssen, so hat er sich veranlaßt gesehen, einen Grundriß der Pädagogik auszuarbeiten, der den Zweck hat, dem pädagogischen Unterrichte als Grundlage zu dienen, und der nach der Ansicht des Verfassers den an die Lehrerinnen gestellten Anforderungen genügen wird. Bis jetzt wenigstens haben alle Schülerinnen des Verfassers vor der Prüfungs-Kommission ausreichende Kenntnisse in der Pädagogik nachgewiesen.

Das Buch ist nach der „Prüfungsordnung für Lehrerinnen" bearbeitet und enthält aus der Geschichte der Pädagogik in kurzen Zeichnungen den Lebensgang derjenigen Männer, welche auf die Entwicklung des Unterrichts- und Erziehungswesens in den letzten drei Jahrhunderten einen hervorragenden Einfluß geübt haben. Hieran schließen sich die allgemeinen Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts mit Angabe der zweckmäßigsten Hülfsmittel für den Unterricht für Lehrerinnen und Schülerinnen, wie es die Prüfungsordnung vorschreibt. Den Schluß bilden ein kurzer Abriß der Jugendlitteratur und eine Auswahl der besten Jugendschriften für die weibliche Jugend.

Bei der Bearbeitung des vorliegenden Buches benutzte der Verfasser besonders die folgenden Werke: Dr. Karl Schmidts Geschichte der Pädagogik; Geschichte der Pädagogik von Karl v. Raumer; Lehrbuch der Pädagogik von Dr. J. Chr. Gottlob Schumann; Böhm, Geschichte der Pädagogik; Dr. Wilhelm Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre; Hermann Kern, Grundriß der Pädagogik, und Rüegg, Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung.

So möge denn das Buch, aus einem lebhaft gefühlten Bedürfnisse hervorgegangen, Nutzen stiften und wohlwollende Aufnahme finden. Es ist natürlich, daß sich in einem ersten Versuche Mängel und Lücken finden, aber ich hoffe dieselben mit der Zeit verbessern und ausfüllen zu können und werde darum für jeden freundlichen Wink dankbar sein.

Schließlich hat der Verfasser Herrn B. Schlotterbeck, Lehrer an der Bürgerschule zu Wismar, durch seine pädagogisch-schriftstellerische Thätigkeit rühmlichst bekannt, seinen Dank für die gelieferten Beiträge auszusprechen.

Rostock, im Mai 1878.

Dr. Kloepper.

Vorwort zur zweiten Auflage.

Die vorliegende neue Auflage ist den Wünschen verschiedener Herren Kollegen gemäß in allen Abteilungen mehr oder weniger erweitert und ergänzt, so sind in der „Geschichte der Pädagogik", welche der Prüfungsordnung für Lehrerinnen und Schulvorsteherinnen gemäß von der Reformation ab behandelt ist, kurze Proben aus den wichtigsten Schriften der großen Meister, sowie berühmte Aussprüche dieser Männer hinzugekommen; die „Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre" ist gänzlich umgearbeitet und bedeutend umfangreicher geworden. Es sind zunächst die wichtigsten Grundsätze der Psychologie, der Fundamentalwissenschaft aller Pädagogik, behandelt und aus ihnen die Regeln der „Allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtslehre" abgeleitet. Auch in der „Methodik ꝛc." sind einzelne Fächer des Unterrichts einer Neubearbeitung und Erweiterung unterzogen. Die „Jugendlitteratur" ist durch viele gute, zum Teil seit 1878 neu erschienene Bücher vermehrt worden. Die Preise der Bücher im ganzen Buche habe ich aus den neuesten Katalogen gewissenhaft ausgezogen; bei dem häufigen Wechsel derselben kann ich begreiflicherweise ihre absolute Richtigkeit nicht garantieren. Bei der Bearbeitung der neuen Auflage habe ich noch benutzt die pädagogischen Werke von Herbart, Niemeyer und Waitz; außerdem Weiland, Besprechungen über pädagogische Fragen, und Kehr, Pädagogische Reden und Abhandlungen für Volkserziehung und Lehrerbildung.

Ich hoffe, daß der „Grundriß" in seiner jetzigen Gestaltung, insbesondere zur Vorbereitung auf das Staatsexamen, von angehenden Lehrerinnen mit gutem Erfolge benutzt werden wird.

Rostock, im März 1884.

Dr. Kloepper.

Inhaltsübersicht.

Die vorkommenden Ziffern beziehen sich auf die Seitenzahl.

I. Geschichte der Pädagogik.

Einleitung.

Begriff, Wert, Quellen, Litteratur, Einteilung der Geschichte der Pädagogik.

Begriff. Die Pädagogik ist die Erziehungswissenschaft, die Wissenschaft von der Erziehung der Menschen. Sie giebt an, wie die Erziehung sein soll. Die Geschichte der Pädagogik verfolgt die Entwicklung der Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst durch den Lauf der Zeiten bei den verschiedenen Völkern. Sie ist nichts anderes, als die theoretische und praktische Entwicklung der Pädagogik im langen Laufe der Weltgeschichte.

Der **Wert** der Geschichte der Pädogogik besteht darin, daß sie uns 1) zeigt, wie durch die gemeinsame Thätigkeit der Kulturvölker und einer Anzahl ihrer tüchtigen Männer das Ziel der Erziehung sich nach und nach bestimmter und zugleich umfassender herausgestellt hat, und 2) uns lehrt, die durch sie gewonnenen Erfahrungen in uns aufzunehmen und für unser und anderer Leben zu verwerten.

Die **Quellen** für die Geschichte der Pädagogik sind die Geographie und Weltgeschichte im allgemeinen, namentlich aber die Kulturgeschichte, welche die Geschichte der Religionen, der Philosophie und Kunst, die Geschichte der Gesetzgebung, der Industrie umfaßt. Aus diesen Quellen hat sich die Geschichte der Pädagogik herausgearbeitet.

Litteratur. An Bearbeitungen der Geschichte der Erziehung, namentlich solcher, die das Ganze umfassen, haben wir keinen Überfluß. Die größeren Werke*) sind: Fr. H. Chr. Schwarz, Geschichte der Erziehung. 2 Bde. 2. Aufl. Leipzig 1829. — Fr. Cramer, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Elberfeld 1832. 2 Bde. (Für das Altertum: L. Grasberger, Erziehung und Unterricht im klassischen Alterthum. 3 Bde. Würzburg. 30 Mark, und J. H. Krause, Geschichte der Erziehung bei den Griechen, Etruskern und Römern. Halle 1851.) — A. H. Niemeyer: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 9. Aufl. Halle 1835. (Neu bearbeitet von Rein. 8,50 Mk.) — Karl v. Raumer,

*) Diese Werke werden citiert nach den dem Verfasser zur Hand gewesenen Auflagen.

Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit. 5. Aufl. Gütersloh 1880. 3 Bde. 20 Mk. — H. J. Kaemmel, Geschichte des deutschen Schulwesens im Übergange vom Mittelalter zur Neuzeit. Aus seinem Nachlasse herausgegeben von O. Kaemmel. Leipzig 1882. 8,40 Mk. — Emil Anhalt, Das Erziehungswesen im Zusammenhange mit der allgemeinen Kulturgeschichte. Jena 1845. — K. Rosenkranz, Die Pädagogik als System. Königsberg 1848. — G. Baur, Grundzüge der Erziehungslehre. 3. Aufl. Gießen 1877. — K. Schmidt, Geschichte der Pädagogik in weltgeschichtlicher Entwickelung und im organischen Zusammenhange mit dem Kulturleben der Völker dargestellt. Köthen 1860—62. 4 Bde. 3. Aufl. Herausgegeben von W. Lange. 1873—76. 33 Mk. — J. Böhm, Geschichte der Pädagogik mit Charakterbildern hervorragender Männer und Zeiten. Nürnberg 1879. 8 Mk. — J. F. Th. Wohlfarth, Geschichte des gesammten Erziehungs- und Schulwesens in besonderer Rücksicht auf die gegenwärtige Zeit und ihre Forderungen. Quedlinburg 1855. 2 Bde. 13,50 Mk. — K. A. Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten. Gotha. 2. Aufl. Erscheint jetzt in Lieferungen. Bis Ende 1882 Bd. I—V 1., Pr. 78 Mk., erschienen. — F. E. Benekes Erziehungs- und Unterrichtslehre von J. G. Dreßler. 2 Bde. 4. Aufl. Berlin 1876. 12 Mk. — Ruhkopf, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland. Bremen 1794. — H. Heppe, Das Schulwesen des Mittelalters und dessen Reform im 16. Jahrhundert. Marburg 1860. — G. Voigt, Die Wiederbelebung des klassischen Altertums. 2. Aufl. 2 Bde. Berlin 1881. 16 Mk. — J. F. Schröder, Das Wiederaufblühen der klassischen Studien in Deutschland im 15. und zu Anfang des 16. Jahrhunderts. Halle 1864. — Für einzelne Länder: Hahn für Frankreich; Voigt, Wiese, Schöll für England; Cramer für die Niederlande in seinem größeren Werke über mittelalterliches Schulwesen; Wirth für die Schweiz. — Die Angaben von einzelnen Abhandlungen, Monographien finden sich in Schumann, Lehrbuch der Pädagogik, Schmid, Encyklopädie u. s. w., in Kurz, Kirchengeschichte, und in Stoy, Encyklopädie der Pädagogik.

Lehrbücher und Leitfäden: F. Körner, Geschichte der Pädagogik von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Leipzig 1857. 4 Mk. — G. A. Riecke, Erziehungslehre. 4. Aufl. Stuttgart 1874. 4,50 Mk. — A. Wittstock, Geschichte der deutschen Pädagogik im Umriß. Leipzig 1866. 2,10 Mk. — F. H. Kahle, Grundzüge der evangelischen Volksschul-Erziehung. 2 Tle. 2. Aufl. Breslau 1875. 6,60 Mk. — J. Chr. G. Schumann, Lehrbuch der Pädagogik. 6. Aufl. Hannover 1882. 8,80 Mk. — Karl Stack, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Gütersloh 1872. 5,50 Mk. — Aug. Schorn, Geschichte der Pädagogik in Vorbildern und Bildern. 10. Aufl. Leipzig 1883. 4 Mk. — Fr. Dittes, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. 6. Aufl. Leipzig 1878. 3 Mk. (Ein Teil der „Schule der Pädagogik". 3. Aufl. 1880. 10 Mk.) — T. Ballien, Abriß der Geschichte der deutschen Pädagogik. 2. Aufl. Stuttgart 1872. 3 Mk. — Zeittafel zur Geschichte der Pädagogik von Julius Herold. Breslau 1878. 0,60 Mk. — J. Böhm, Kurzgefaßte Geschichte der Pädagogik. 6. Aufl. Nürnberg 1879. (Sehr zu empfehlen.) 2 Mk. — J. Böhm, Leitfaden der Geschichte der Pädagogik (besonders für die Volksschule). Nürnberg 1882. 1,60 Mk. — J. Chr. G. Schumann, Leitfaden der Pädagogik für den Unterricht in Lehrerbildungs-Anstalten. 2 Teile. Meyer, Hannover 1878. 2. Aufl. 5,40 Mk. — H. Kern, Grundriß der Pädagogik. 3. Aufl. Berlin 1881. 5 Mk. — K. Schmidt, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts.

3. Aufl. on W. Lange. Köthen 1876. 5 Mk. — W. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre. 4. Aufl. Berlin 1882. 10,50 Mk. — Schwarz und Curtman, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. 2 Tle. 8. Aufl. Herausg. von H. Freienfehner. Leipzig 1882. 10 Mk. — F. Schleiermachers Pädagogische Schriften, herausgegeben von C. Platz. 2. Aufl. Langensalza 1876. 5 Mk. — H. Gräfe, Die deutsche Volksschule. 3 Bde. 3. Aufl. Neu bearbeitet von Schumann. Jena 1879. 14,50 Mk. — Ch. Palmer, Evangelische Pädagogik. 5. Aufl. Stuttgart 1882. 8,60 Mk. — T. Waitz, Allgemeine Pädagogik. 3. Aufl. Braunschweig 1883. 10 Mk. — K. V. Stoy, Encyklopädie der Pädagogik. Leipzig 1878. 8 Mk. — A. Diesterweg, Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. 5. Aufl. Essen 1877. 21 Mk. — H. R. Rüegg, Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung. 5. Aufl. Bern 1878. 4 Mk. — F. Dittes, Schule der Pädagogik. 3. Aufl. Leipzig 1880. 10 Mk. — T. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig 1865. 10,50 Mk. — T. Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. Leipzig 1876. 5,50 Mk. — B. Kellner, Die Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern. 3 Bde. 2. Aufl. Essen 1871. 8 Mk.

Als Privatlektüre sind zu empfehlen: Seyffarth, Pestalozzis Werke. Berlin 1881. 54 Liefgn. — K. Richter, Pädagogische Bibliothek. Leipzig. Bibliothek pädag. Klassiker. Langensalza. — G. A. Lindner, Bibliothek pädag. Klassiker. Wien. — J. C. G. Schumann, Pädagogische Chrestomathie. Hannover.

Einige pädagogische Zeitschriften: Diesterwegs Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht. Fortgesetzt von Wichard Lange. Frankfurt a. M., Diesterweg. pro Jahrgang 8 Mk. — A. Richter, Der praktische Schulmann. Leipzig, Brandstetter. pro Jahrgang 10 Mk. — Die Erziehung der Gegenwart. Mit Berücksichtigung von Froebels Grundsätzen. Dresden, Burdach. pro Jahrgang 4 Mk. — Cornelia, Zeitschrift für häusliche Erziehung. Leipzig. pro Band 2,25 Mk. — Pädagogischer Jahresbericht, herausgegeben von Dittes. Leipzig, Brandstetter. pro Jahrgang 10 Mk. — Allgemeine deutsche Lehrer-Zeitung. Leipzig, Klinckhardt. Jährlich 8 Mk. — Stoy, Allgemeine Schulzeitung. Jena, Frommann. Jährlich 8 Mk. — Haus und Schule. Hannover. pro Jahrg. 5 Mk. — Pädagogium. Herausgegeben von Dittes. Leipzig. 12 Mk. jährlich. — Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Herausgegeben von Kehr. pro Jahrg. 12 Mk. — Pädagogische Zeitung. Berlin. pro Jahrg. 6 Mk. — Katholische Zeitschrift für Erziehung und Unterricht. Düsseldorf. 3 Mk. jährl. — Rheinisch-Westfälische (katholische) Schulzeitung. Herausgegeben von Müllermeister. Aachen. 4 Mk. — Zeitschrift für weibl. Bildung. Herausgeg. von R. Schornstein. Leipzig. 12 Mk.

Einteilung.

I. Die vorchristliche Zeit.

(Erziehung.)

A. Die Erziehung bei den Völkern des Orients, nämlich:
   1) Die Erziehung bei den Chinesen (in Form des Familienstaates), Indern (in Form des Kastenstaates), Persern (in Form des Kriegerstaates), Ägypten in Form des Priesterstaates).
   2) Die Erziehung bei den Juden. Der theokratische Staat.

B. Die Erziehung bei den Völkern des Occidents, den Griechen, Römern, Germanen.

II. Die Zeit von Christus bis zur Reformation.

A. Grundlagen und Anfänge der christlichen Erziehung.
B. Die Erziehung unter der Gewalt der Kirche.
C. Das Laientum und seine Erziehung.

III. Die Reformations- und nach-reformatorische Zeit.

A. Zeitalter der Reformation.
   1) Die Reformatoren.
   2) Die Methodiker des Gelehrtenschulwesens.
   3) Die Pädagogik des Jesuitismus.
   4) Entstehung der Volksschulen in der Reformationszeit.

B. Vom Ende des 16. bis zum Ende des 18. Jahrhunderts.
   1) Rabelais, Montaigne, Baco, Ratich und Comenius.
   2) Locke.
   3) Der Pietismus.
   4) Rousseau.
   5) Der Philanthropinismus.
   6) Das Volksschulwesen im 18. Jahrhundert.

C. Pestalozzi, die Pädagogen des Volksschulwesens im 19. Jahrhundert, Fröbel.

D. Dichter. Ihr Einfluß auf die Pädagogik.

Wie bereits im Vorwort erwähnt, übergehen wir gemäß der uns gestellten Aufgabe die beiden ersten Perioden der Geschichte der Pädagogik und beginnen sofort mit der dritten.

Das **Christentum** ist für die Erziehung und den Unterricht von den wichtigsten Folgen gewesen. Die Pädagogik, die bei den Heiden einen lokalen Charakter hatte und ausschließlich vom Stande, Geschlechte und der Nationalität abhing, erhielt durch das Christentum einen universellen Charakter. Der erste, der den Gedanken einer christlichen Volksbildung erfaßte, war Karl der Große. Entstanden damals auch nicht eigentliche Volksschulen, so wurden doch Dom- und Klosterschulen zur Heranbildung guter Geistlichen gegründet. In diesen wurden außer den theologischen Wissenschaften die sieben freien Künste in kirchlichem Geiste betrieben. Als aber die Klöster von ihrer geistigen Höhe immer mehr herabsanken, verloren auch ihre Schulen. Die Klöster wurden reich, die Domherren verzehrten ihre Pfründen und verkauften die Schulstellen. Auf diese Weise wurde die erste Veranlassung eines eigenen Lehrerstandes gegeben und die Trennung der höheren Schulen von der Kirche angebahnt. Das Städtewesen blühte mit dem Verfall des Mönchs-Ritterwesens immer mehr auf. Es wurden Schulen gegründet, worin die Kinder für die weltlichen und geschäftlichen Verhältnisse, für die Arbeit und das praktische Leben vorbereitet wurden. Diese Schulen hießen „Schriefscholen", d. i. Schreibschulen, worin die Lehrer anfangs nur das Rechnen, Lesen und Schreiben des Deutschen lehrten. Kurz vor der Reformation wirkten am meisten für eine volksmäßige und wissenschaftliche Erziehung die „Brüder vom gemeinsamen Leben" (Hieronymianer). Die Schulen, die von ihnen gegründet wurden, boten Unterricht in Religion, Lesen, Schreiben, Singen und Latein. Besonders wirkten die Brüder vom gemeinsamen Leben auf Verbreitung der Bibel in der Muttersprache.

Die Wiederbelebung der klassischen Studien führte für die Schulen und gelehrten Anstalten einen neuen Tag herauf.

Ihre Zeit war eine Vorbereitung auf das große Werk der Reformation, denn durch die klassischen Studien wurde der gebildete Teil der Nation für **Wissenschaft** und **Geistesfreiheit** gewonnen. Hierin bestehen die Verdienste des Humanismus. Er hat aber auch große Nachteile. Durch die extreme Altertumspflege **vernachlässigte** er die **Muttersprache** und damit die **Volkserziehung**. Daß letztere

in der vorreformatorischen Zeit überhaupt langsam vor sich ging, erklärt sich aus der schwierigen und kostspieligen Beschaffung der Unterrichtsmittel und aus dem üblen politischen Zustande des deutschen Reiches.

Schule und Kirche waren verderbt. Beide mußten im Verein von neuem geboren werden, und diese Wiedergeburt geschah durch die **Reformation.** Außer dieser sind es folgende Momente, welche zu einer neuen volksmäßigen Pädagogik beitrugen: 1) die Erfindung des Schießpulvers; 2) die Entdeckung von Amerika; 3) die Auffindung des Seeweges nach Ostindien; 4) die Erfindung der **Buchdruckerkunst;** 5) die Einführung eines neuen Weltsystemes; 6) die Eroberung Konstantinopels durch die Türken (1453). Hierdurch flohen viele griechische Gelehrte und brachten wertvolle Schätze des klassischen Altertums nach dem Occident, was ein lebhaftes Interesse für die Sprache und Litteratur der Griechen und Römer in Italien, den Niederlanden, besonders aber in Deutschland hervorrief.

A. Zeitalter der Reformation.

1. Die Reformatoren.

a. Die sächsischen.

Dr. Martin Luther*).

(geb. 10. Nov. **1483**, gest. 18. Febr. **1546** in Eisleben.)

Alle Beziehungen des nationalen Lebens unseres Volkes führen in den Anfängen ihrer jetzigen Gestaltung auf die Reformation zurück. Luthers Persönlichkeit war in jeder Beziehung von epochemachender Bedeutung; so auch auf dem Gebiete der Pädagogik.

Luthers pädagogische Thätigkeit ergiebt sich aus dem Prinzip und Grundgedanken der **Reformation.** Die geistige Freiheit und Selbständigkeit, die dieselbe für das Volk erstrebt, erfordert eine freie und allgemeine Bildung, die alle Schichten des Volkslebens durchdringt. Daß Luther dies eingesehen, beweist seine eifrige und hingebende Thätigkeit auf pädagogischem Gebiete, und zwar wirkte er auf direktem und indirektem Wege, durch Wort und Schrift, von der Kanzel herab und durch Schreiben an Bürgermeister und Rats-

*) Luthers pädagogische Ansichten haben Gebike, Froböse, G. Bauer u. a. zusammengestellt. Zimmermann, Luthers Leben. 4 Bde. Darmstadt 1855. — Meurer, Luthers Leben. Dresden. Köstlin, Luthers Leben. 2. Aufl.

herren*), sowie durch die von ihm geleiteten Schulvisitationen (die erste in Sachsen 1527—29), durch die er strenge Kontrolle über die Ausführung der von ihm angegebenen Reformen übte.

So ruht auf Luthers Wirksamkeit die ganze fernere Entwicklung der Pädagogik, wie überhaupt alles tieferen wissenschaftlichen Forschens. Die höchste Bedeutung seines Wirkens aber besteht darin, daß er in der gereinigten Lehre des Evangeliums dem Volksleben seinen eigentlichen Kern und Inhalt wieder gab und so auch der Jugenderziehung in der tief und innerlich gefaßten Frömmigkeit einen Hauptfaktor verlieh.

Da die ganze Erziehung der Jugend auf der häuslichen Zucht ruht, so ermahnt er die Eltern, die Kinder nicht zu versäumen, sondern sie nach Gottes Gebot und in der rechten Gottesfurcht zu erziehen. Übertriebene Strenge und allzugroße Nachsicht sind zu vermeiden, ebenso sollen die Kinder auch nicht „mönchisch" erzogen, ihnen ihre harmlose Fröhlichkeit und Munterkeit nicht genommen, sondern dieselben durch den Verkehr mit Altersgenossen gepflegt werden. Auch die körperliche Erziehung ist nicht zu vernachlässigen. Bewegung in freier Luft und angemessene Leibesübungen sind den Kindern notwendig. Er empfiehlt ausdrücklich das „Ritterspiel". — Diese Grundsätze für die häusliche Erziehung führte Luther in seiner eigenen Familie durch und zeigte den Erfolg derselben auf die glänzendste Weise.

Einige seiner eigenen Worte über Kindererziehung sind diese:

„Es ist kein größerer Schaden der Christenheit, als der Kinder versäumen. Soll man der Christenheit wieder aufhelfen, so muß man fürwahr an den Kindern anheben, wie vor Zeiten geschah. — Darum soll man die Kinder unterweisen in der Lehre Gottes. Das

---

*) Im Jahre **1520** wandte er sich in einer Schrift „An den christlichen Adel deutscher Nation". Hierin erklärt er, daß die Universitäten einer gründlichen Reformation bedürfen.

Im Jahre **1524** ging er weiter in seiner Schrift „An die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte Deutschlands", worin er folgende Vorschläge macht:

1) Anlegung von Schulen für Knaben und Mädchen in den Städten und auf dem Lande.

2) Anstellung geschickter Lehrer, die in der Religion und in den Sprachen und anderen freien Künsten unterrichten können.

3) Pflege der Musik und Mathematik.

4) Die Knaben und Mädchen sollen eine oder zwei Stunden des Tages zur Schule gehen und in der übrigen Zeit sich zu Hause beschäftigen, ein Handwerk lernen oder sonst etwas, was ihnen später nützen kann.

5) Die Schule soll nicht nur Hilfsanstalt der Kirche sein, sondern einen bürgerlichen Zweck haben.

6) Herstellung guter Lehrmittel.

aber ist die Lehre Gottes, so du die Kinder lehrest, erkennen den Herrn Christum, daß du sie lehrest, stets im frischen Gedächtnis haben, wie er für uns gelitten hat, was er gethan und was er verheißen hat. — Das sage ich kürzlich: einem fleißigen, frommen Schulmeister oder Magister oder wer es ist, der Knaben zeugt und treulich lehret, dem kann man nimmermehr genug lohnen und mit keinem Gelde bezahlen."

In gleicher Weise wirkte Luther auch für das Unterrichtswesen. Er drang darauf, daß auf den Unterricht, der bis dahin in den Händen der Geistlichen war und oft unverantwortlich vernachlässigt wurde, größere Sorgfalt verwendet wurde, und daß neue Bildungsstätten für das niedere Volk errichtet wurden. Er ist der eigentliche **Gründer** der allgemeinen **Volksschule.** Zugleich gab er selbst Anleitung über das, was in den Schulen zu lehren, und über die Methode, die dabei anzuwenden sei.

Unter allen Unterrichtsgegenständen ist der wichtigste die **Religion.** Jeder einzelne muß wohl bewandert in den Lehren des Christentums sein, deshalb wird fleißiges Lesen der Heil. Schrift empfohlen, die Luther durch seine Übersetzung dem ganzen Volke zugänglich machte. Da dieselbe aber einen für die Schule zu umfangreichen Lehrstoff bietet, so schrieb Luther seine beiden Katechismen (1529), in denen die Hauptlehren der Kirche enthalten sind. Die Religion soll aber nichts Auswendiggelerntes sein, das nur mit dem Verstande ergriffen wird, sondern soll das Gemüt und das ganze innere Leben des Menschen durchdringen; besonders soll der sittliche Einfluß der Religion geltend gemacht und wahre, innige Frömmigkeit gepflegt werden.

Neben der Religionslehre beschäftigt sich Luther besonders mit den **Sprachen.** Das Studium fremder, besonders der alten Sprachen ist ihm wichtig für das Verständnis und den richtigen Gebrauch der Muttersprache. Weil die Heil. Schrift in hebräischer und griechischer Sprache abgefaßt ist, sind diese letzteren noch besonders zu studieren. Beim Sprachstudium soll das Hauptgewicht nicht auf die Grammatik, sondern auf die Übung gelegt werden, weil nur so ein richtiges Verständnis für den Geist der Sprache erreicht und das Interesse der Schüler für dieselbe geweckt wird.

Die **Geschichte** ist eins der besten Unterrichtsmittel, weil sie uns lehrt, die Fügungen Gottes in den Schicksalen der Völker oder einzelner hervorragenden Persönlichkeiten zu erkennen. Jede Fälschung derselben ist zu verurteilen, weil dadurch ihr eigentlicher Zweck vernichtet wird.

Auch den Wert der Mathematik und Dialektik (Logik) hebt er hervor.

Außer diesen eigentlich wissenschaftlichen Unterrichtsgegenständen

weist Luther noch auf die **Musik***) hin, weil sie Herz und Gemüt der Kinder bildet und die freie, naturgemäße Entwicklung der dem Menschen innewohnenden geistigen und sittlichen Kräfte befördern hilft.

Luthers pädagogische Hauptschriften. Das allergrößte Werk ist:

1) Die Übersetzung der Bibel ins Hochdeutsche (1521—1534).

2) Über Hausregiment und Kinderzucht.

3) Deutsche Auslegung des Vaterunsers für den einfältigen Laien, nicht für die Gelehrten (1518).

4) Sermon vom ehelichen Leben (1519).

5) Die kurze Form, die 10 Gebote, Glauben und Vaterunser zu betrachten (1520).

6) An den christlichen Adel deutscher Nation (1520).

7) An die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte Deutschlands (1524).

8) Ein Büchlein für „leyen und kinder", eine Art Fibel, in welcher auf das ABC die 10 Gebote folgen (1525).

9) Deutsche Messe und Ordnung des Gottesdienstes (1526).

10) Der große und der kleine Katechismus (1529).

11) Der Sermon an die Geistlichkeit, daß man die Kinder zur Schule halten solle (1530). — Anbahnung des „Schulzwanges".

12) Luthers Brief an sein Söhnlein Hänsichen Luther.

Proben aus Luthers Schriften.

(An die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie Schulen aufrichten und halten sollen. Wittenberg, 1524.)

Gnade und Friede von Gott, unserm Vater und Herrn Jesu Christo. Fürsichtige, weise, liebe Herren! Und bitte euch nun alle, wollet diese meine Schrift und Ermahnung freundlich annehmen und zu Herzen fassen. Denn ich sei gleich an mir selber, wie ich sei, so kann ich mich vor Gott mit rechtem Gewissen rühmen, daß ich darinnen nicht das Meine suche, welches ich viel besser möchte mit Stillschweigen überkommen, sondern meine es von Herzen treulich mit euch und dem ganzen deutschen Lande, dahin mich Gott verordnet hat.

Aufs erste erfahren wir jetzt in Deutschland durch und durch, wie man allenthalben die Schulen zergehen läßt. Ja, weil der fleischige Haufe siehet, daß sie ihre Söhne, Töchter und Freunde nicht mehr sollen oder mögen in Klöster oder Stifte verstoßen, aus dem Hause und Gute weisen und auf fremde Güter setzen, will niemand mehr lassen

*) „Man muß die Musik von notwegen in der Schule behalten, ein Lehrer muß singen können, sonst sehe ich ihn nicht an. Die Jugend soll man stets an diese Kunst gewöhnen, denn sie macht fein geschickte Leute." (Tischreden.)

Kinder lernen noch studieren. Daß aber der Teufel solches den fleischlichen Weltherzen eingiebt, ist nicht Wunder. Denn wo ihm soll ein Schade geschehen, der da recht beiße, der muß durch das junge Volk geschehen, das in Gottes Erkenntnis aufwächst und Gottes Wort ausbreitet und andere lehret. Derohalben bitte ich euch alle, meine lieben Herren und Freunde, um Gottes und der armen Jugend willen, wollet diese Sache nicht so geringe nehmen, wie viele thun, die nicht sehen, was der Welt Fürst gedenket. Denn es ist eine ernste und große Sache, da Christo und aller Welt viel anliegt, daß wir dem jungen Volk helfen und raten; damit ist denn auch uns allen geholfen und geraten. So lasset nun dies die erste Ursache sein, alle lieben Herren und Freunde, die euch bewegen soll, daß wir hierin dem Teufel widerstehen, als dem allerschändlichsten, heimlichen Feinde.

Die andere, daß, wie St. Paulus sagt (2. Cor., 6), wir die Gnade Gottes nicht vergeblich empfangen und die selige Zeit nicht versäumen. Denn Gott der Allmächtige hat fürwahr uns Deutsche jetzt gnädiglich daheim gesuchet und ein rechtes goldnes Jahr aufgerichtet. Ich achte, daß Deutschland noch nie so viel von Gottes Wort gehöret habe, als jetzt; man spüret je nichts in der Historie davon. Lieben Deutschen, kaufet, weil der Markt vor der Thüre ist; sammelt ein, weil es scheinet und gut Wetter ist; brauchet Gottes Gnade und Wort, weil es da ist. Denn das sollt ihr wissen, daß Gottes Wort und Gnade ist ein fahrender Platzregen, der nicht wieder kommt, wo er einmal gewesen ist. Er ist bei den Juden gewesen, aber hin ist hin; sie haben nun nichts. Paulus brachte ihn in Griechenland, hin ist auch hin; nun haben sie den Türken. Rom und Lateinischland hat ihn auch gehabt, hin ist hin; sie haben nun den Papst. Und ihr Deutschen dürft nicht denken, daß ihr ihn ewig haben werdet, denn der Undank und Verachtung wird ihn nicht lassen bleiben. Darum greifet zu und haltet zu, wer greifen und halten kann; faule Hände müssen ein böses Jahr haben.

Die dritte ist wohl die allerhöchste, nämlich Gottes Gebot, der durch Moses so oft treibet und fordert, die Eltern sollen die Kinder lehren, daß auch der 78. Psalm spricht: Wie hat er so hoch unsern Vätern geboten, den Kindern kund zu thun und zu lehren Kindes Kind.

Ja, sprichst du, solches alles ist den Eltern gesagt, was gehet das die Ratsherren und Obrigkeit an; ist recht geredet, ja, wie, wenn die Eltern aber solches nicht thun? Wer soll es denn thun? Soll es darum nachbleiben und die Kinder versäumet werden? Wo will sich da die Obrigkeit und Rat entschuldigen, daß ihnen solches nicht sollte gebühren. Daß es von den Eltern nicht geschieht, hat mancherlei Ursache:

Aufs erste sind auch etliche nicht so fromm und redlich, daß sie es thäten, ob sie es gleich könnten. Aufs andere so ist der größte

Haufen der Eltern leider ungeschickt dazu, wie man Kinder ziehen und lehren soll. Aufs dritte, obgleich die Eltern geschickt wären und wollten es gerne selbst thun, so haben sie vor anderm Geschäft und Haushaltung weder Zeit noch Raum dazu.

Darum will es hier dem Rat und der Obrigkeit gebühren, die allergrößte Sorge und Fleiß auf das junge Volk zu haben. Denn weil der ganzen Stadt Gut, Ehre, Leib und Leben ihnen zu treuer Hand befohlen ist, so thäten sie nicht recht vor Gott und der Welt, wo sie der Stadt Gedeihen und Besserung nicht suchten mit allem Vermögen Tag und Nacht. Nun liegt einer Stadt Gedeihen nicht allein darin, daß man große Schätze sammle, feste Mauern, schöne Häuser, viele Büchsen und Harnische zeuge; ja, wo des viel ist und tolle Narren darüber kommen, ist so viel und desto ärgerer und desto größerer Schade derselben Stadt, sondern das ist einer Stadt bestes und allerreichstes Gedeihen, Heil und Kraft, daß sie so viel feiner, gelehrter, vernünftiger, ehrbarer, wohlgezogener Bürger hat, die können darnach wohl Schätze und alles Gute sammeln, halten und recht brauchen."

Ja, sprichst du abermal, ob man gleich sollte und müßte Schulen haben, was ist uns aber nütze lateinische, griechische und ebräische Zungen und andere freie Künste zu lehren? Könnten wir doch wohl deutsch die Bibel und Gottes Wort lehren, die uns genugsam ist zur Seligkeit. Antwort: Ja, ich weiß leider wohl, daß wir Deutsche müssen immer Bestien und tolle Tiere sein und bleiben, wie uns denn die umliegenden Länder nennen und wir auch wohl verdienen. Die Künste und Sprachen, die uns ohne Schaden, ja zu Schmuck, Nutz, Ehre und Frommen sind, beide zur heiligen Schrift zu verstehen und weltlich Regiment zu führen, wollen wir verachten; und der ausländischen Waaren, Seide, Wein, Gewürze, die uns weder not noch nütze sind, dazu uns schinden bis auf den Grat, der wollen wir nicht zu geraten; heißt das nicht billig deutsche Narren und Bestien?

Darum, liebe Deutschen, lasset uns hier die Augen aufthun, Gott danken für das edle Kleinod und fest darauf halten, daß es uns nicht wieder entzogen werde. Denn das können wir nicht leugnen, daß, wiewohl das Evangelium allein durch den heiligen Geist ist gekommen und täglich kommt, so ist es doch durch Mittel der Sprache gekommen und hat auch dadurch zugenommen, muß auch dadurch behalten werden. Und lasset uns das gesagt sein, daß wir das Evangelium nicht wohl werden erhalten ohne die Sprachen. Die Sprachen sind die Scheide, darinnen dies Messer des Geistes steckt. Sie sind der Schrein, darin man dies Kleinod trägt. Sie sind das Gefäß, darinnen man diesen Trank fasset. Sie sind die Kemnat, darinnen diese Speise liegt. Und wie das Evangelium selbst zeigt, sie sind die Körbe, darinnen man diese Brode und Fische und Brocken behält. Ja, wo wir es ver-

sehen, daß wir, da Gott für sei, die Sprachen fahren lassen, so werden wir nicht allein das Evangelium verlieren, sondern wird auch endlich dahin geraten, daß wir weder lateinisch noch deutsch recht reden oder schreiben können. Des laßt uns das elende, greuliche Exempel zur Beweisung und Warnung nehmen in den hohen Schulen und Klöstern, darinnen man nicht allein das Evangelium verlernt, sondern auch lateinische und deutsche Sprache verderbet hat, daß die elenden Leute schier zu lauter Bestien geworden sind, weder deutsch noch lateinisch recht reden und schreiben können, und beinahe auch die natürliche Vernunft verloren haben.

Wenn nun gleich keine Seele wäre, und man der Schulen und Sprachen gar nicht bedürfte um der Schrift und Gottes Willen, so wäre doch allein diese Ursache genugsam, die allerbesten Schulen, beide für Knaben und Mädchen an allen Orten aufzurichten, daß die Welt auch ihren weltlichen Stand äußerlich zu halten, doch bedarf feiner geschickter Männer und Frauen, daß die Männer wohl könnten regieren Land und Leute, die Frauen wohl ziehen und halten könnten Haus, Kinder und Gesinde. Nun solche Männer müssen aus Knaben werden, und solche Frauen müssen aus Mädchen werden; darum ists zu thun, daß man Knaben und Mädchen dazu recht lehre und aufziehe. Nun habe ich oben gesagt: der gemeine Mann thut hier nichts zu, kann es auch nicht, will es auch nicht, weiß auch nichts. Fürsten und Herren sollten es thun; aber sie haben auf Schlitten zu fahren, zu trinken und in der Mummerei zu laufen. Und ob es etliche gerne thäten, müssen sie die andern scheuen, daß sie nicht für Narren und Ketzer gehalten werden. Darum will es euch, liebe Ratsherren, allein in der Hand bleiben; ihr habt auch Raum und Fug dazu, besser denn Fürsten und Herren.

Ja, sprichst du: ein jeglicher mag seine Söhne und Töchter wohl selber lehren oder sie ziehen mit Zucht. Antwort: Ja, man siehet wohl, wie sichs lehret und ziehet. Wenn die Zucht aufs höchste getrieben wird und wohl gerät, so kommt es nicht weiter, denn daß ein wenig eine gezwungene und ehrbare Gebärde da ist; sonst bleiben es gleichwohl eitel Holzblöcke, die weder hievon noch davon wissen zu sagen, niemand weder raten noch helfen können. Wo man sie aber lehrete und zöge in Schulen oder sonst, da gelehrte und züchtige Meister und Meisterinnen wären, die da Sprachen und andere Künste und Historien lehrten, da würden sie hören die Geschichten und Sprüche aller Welt, wie es in dieser Stadt, diesem Reiche u. s. w. gegangen wäre.

So sprichst du: Ja, wer kann seiner Kinder so entbehren und alle zu Junkern ziehen? Sie müssen im Hause der Arbeit warten. Antwort: Ists doch auch nicht meine Meinung, daß man solche Schulen anrichte, wie sie bisher gewesen sind, da ein Knabe zwanzig oder

dreißig Jahre hat über dem Donat und Alexander gelernet und dennoch nichts gelernet. Es ist jetzt eine andere Welt und gehet anders zu. Meine Meinung ist, daß man die Knaben des Tages eine Stunde oder zwei lasse zu solcher Schule gehen, und nichtsdestoweniger die andere Zeit im Hause schaffen, Handwerke lernen und wozu man sie haben will. Also kann ein Mägdlein ja so viel Zeit haben, daß sie des Tages eine Stunde zur Schule gehe und dennoch ihres Geschäfts im Hause wohl warte. Welche aber der Ausbund darunter wären, des man sich verhofft, daß es geschickte Leute sollen werden zu Lehrern und Lehrerinnen, zu Predigern und andern geistlichen Ämtern, die soll man desto mehr und länger dabei lassen, oder selbst ganz dazu verordnen.

Zum letzten ist auch das wohl zu bedenken, daß man Fleiß und Kosten nicht spare, gute Libereien und Bücherhäuser, sonderlich in den großen Städten, die solches wohl vermögen, zu verschaffen, nicht allein darum, daß diejenigen, so uns geistlich und weltlich vorstehen sollen, zu lesen und zu studieren haben, sondern daß auch die guten Bücher behalten und nicht verloren werden. Mit unter den vornehmsten Büchern sollten sein die Chroniken und Historien, welcherlei Sprachen man haben könnte.

Derhalben bitte ich euch, meine lieben Herren, daß ihr wollet diese meine Treue und Fleiß bei euch lassen Frucht schaffen. Und ob etliche wären, die mich zu geringe dafür hielten, daß sie meines Rats sollten leben, oder mich als den Verdammten von den Tyrannen verachten: die wollten doch das ansehen, daß ich nicht das Meine, sondern allein des ganzen deutschen Landes Glück und Heil suche.

(Sermon vom ehelichen Leben. 1519.)

Das sollen die Eheleute wissen, daß sie Gott, der Christenheit, aller Welt, ihnen selbst und ihren Kindern kein besser Werk und Nutzen schaffen mögen, denn daß sie ihre Kinder wohl aufziehen. Es ist nichts mit Wallfahrten nach Rom, nach Jerusalem, zu St. Jakob, es ist nichts Kirchen bauen, Messe stiften, oder was für Werke genannt werden mögen, gegen dieses einige Werk, daß die Ehelichen ihre Kinder ziehen. Denn dasselbe ist ihre richtigste Straße gen Himmel; sie mögen auch den Himmel nicht eher und besser erlangen, denn mit diesem Werk. Also wiederum ist die Hölle nicht leichter verdienet, denn an seinen eigenen Kindern. Es ist auch kein größerer Schade der Christenheit, denn der Kinder versäumen. Denn soll man der Christenheit wieder helfen, so muß man fürwahr an den Kindern anheben, wie vor Zeiten geschah.

Derohalben ist es hoch vonnöten, einem jeglichen ehelichen Menschen, daß er seines Kindes Seele tiefer und fleißiger ansehe, denn das Fleisch, das von ihm gekommen ist, und sein Kind nicht anders

achte, denn als einen köstlichen, ewigen Schatz, der ihm von Gott befohlen sei zu bewahren, daß ihn der Teufel, die Welt und das Fleisch nicht stehlen und umbringen. Denn er wird von ihm gefordert werden am Tode und jüngsten Tage, mit gar scharfer Rechnung.

Willst du alle deine Sünden wohl büßen und den höchsten Ablaß hier und dort erlangen, seliglich sterben und dein Geschlecht auch zeitlich weit und ferne strecken, so schaue nur mit allem Ernst auf dies Stück, die Kinder wohl zu ziehen. Kannst du es nicht, so bitte und suche andere Leute, die es können, und laß dich kein Geld, Kost, Mühe und Arbeit dauern. Denn das sind die Kirchen, Altäre, Testamente, Vigilien und Seelmessen, die du hinter dir lässest, die dir auch leuchten werden im Sterben, und wo du hinkommst.

(Der Sermon an die Geistlichkeit, daß man die Kinder zur Schule halten solle. 1530.)

Ich halte aber, daß auch die Obrigkeit hier schuldig sei, die Unterthanen zu zwingen, ihre Kinder zur Schule zu halten, sonderlich die, davon oben gesagt ist (die nämlich tüchtig und geschickt zu solchem Amte). — Denn sie ist wahrlich schuldig, die obgesagten Ämter und Stände zu erhalten, daß Prediger, Juristen, Pfarrherrn, Schreiber, Ärzte, Schulmeister und dergleichen bleiben, denn man kann derer nicht entbehren. Kann sie die Unterthanen zwingen, so da tüchtig dazu sind, daß sie müssen Spieß und Büchsen tragen, auf die Mauern laufen, und anderes thun, wenn man kriegen soll; wieviel mehr kann und soll sie hier die Unterthanen zwingen, daß sie ihre Kinder zur Schule halten, weil hier wohl ein ärgerer Krieg vorhanden ist mit dem ledigen Teufel, der damit umgehet, daß er Städte und Fürstentum will aussaugen und von tüchtigen Personen leer machen.

Fassen wir Luthers besondere Verdienste für die Schule zusammen, so sind dieselben: 1) die Bibelübersetzung; 2) die Aufforderung der Stände zur Errichtung und Unterstützung der Schulen; 3) die Organisation des Katechismus-Unterrichts; 4) seine Einwirkung auf die studierende Jugend Wittenbergs.

Philipp Melanchthon *),

Luthers Freund und Kampfgenosse, wurde **1497** zu Bretten geboren und starb **1560** zu Wittenberg. Er hieß ursprünglich „Schwarzerd". Mit 14 Jahren war er schon Baccalaureus, **1518** wurde er Professor

*) Philipp Melanchthon, der Lehrer Deutschlands, von Burbach. Hamburg, Rauhes Haus. 0,30 ℳ
Dr. Heppe, Philipp Melanchthon, der Lehrer Deutschlands. Marburg. 1860. 1,50 ℳ.

der griechischen Sprache in Wittenberg. Hier hatte er zu Zeiten bis 2000 Zuhörer. Unter seinen Schülern waren viele, die später als Pädagogen berühmt geworden sind: Valentin Trotzendorf, Neander, Wolf u. a. Bei Schulorganisationen*) zog man ihn von vielen Seiten zu Rate. Die Stadt Nürnberg, wo er **1526** eine Schule einrichtete, hat ihm viel zu danken. Man übertrug ihm auch die Inspektion der Kirchen und Schulen unter dem Namen „Visitator". Dies veranlaßte ihn zur Herausgabe des „Visitationsbüchleins". Es enthält neben kirchlichen Einrichtungen einen vollständigen Schulplan für Lateinschulen. In diesem Plane warnt Melanchthon vor dem „Zuvielaufeinmal" und „Zuvielerlei", namentlich in den Sprachen, und giebt eine vollständige Organisation nach Klassen, Pensen und Stunden. Er teilt den ganzen Cötus in drei Haufen und schreibt jedem derselben das für ihn geeignete Unterrichtsmaterial vor. In den meisten Wissenschaften hat er tüchtige Lehrbücher bearbeitet: Eine griechische und lateinische Grammatik, zwei Bücher über Dialektik, eins über Rhetorik, Ethik und Physik. Mit Recht verdient er den Ehrentitel: „Praeceptor Germaniae"; denn er war akademischer Lehrer vieler tausend Schüler aus allen Gauen Deutschlands und erwarb sich um die Einrichtung, besonders gelehrter Schulen hervorragende Verdienste. Melanchthons Schulplan legte den Grund zu den später entstehenden evangelischen Schulordnungen. Den niederen Schulen hat Melanchthon keine besondere Pflege zugewandt, wie dies aus seinen Werken und seiner Stellung hervorgeht.

Zwecks Feststellung einer Schulordnung arbeitete Melanchthon einen sächsischen Schulplan für lateinische Schulen (1528) aus, der in seinem Visitationsbüchlein enthalten ist. Die ganze Schuljugend wurde in drei Klassen (Haufen) eingeteilt:

Die 1. lernte Lesen aus Luthers Fibel, las Donat und Cato und lernte Vokabeln. — Schreiben. — Gesang.

Die 2. trieb lateinische Grammatik, Lektüre und Interpretation leichter Klassiker (Äsop); auch wurden Psalmen auswendig gelernt.

Die 3. las Virgil, Ovid und Cicero, ergänzte die lateinische Grammatik. — Rhetorik, Metrik, Dialektik.

Des Mittags von 12—1 wurde Musikstunde gehalten für alle 3 Klassen. Der Mittwoch war für den Religionsunterricht bestimmt; am Sonnabend wurde den beiden ersten Klassen aus dem Evangelium vorgelesen und dasselbe erklärt.

(Abschnitt aus dem „sächsischen Schulplan".)

Es sollen auch die Prediger die Leute ermahnen, ihre Kinder zur Schule zu thun, damit man Leute aufziehe, geschickt zu lehren

*) z. B. in Erfurt, Naumburg, Magdeburg.

in der Kirche und sonst zu regieren; denn es vermeinen etliche, es sei genug für einen Prediger, daß er Deutsch lesen könnte. Solches ist aber ein schädlicher Wahn; denn wer andere lehren soll, muß eine große Übung und sonderliche Geschicklichkeit haben; die zu erlangen, muß man lange und von Jugend auf lernen. Nun sind viele Mißbräuche in den Kinderschulen. Damit die Jugend recht gelehret werde, haben wir diese Form gestellet.

Erstlich sollen die Schulmeister Fleiß ankehren, daß sie die Kinder allein Lateinisch lehren, nicht Deutsch, oder Griechisch und Hebräisch, wie etliche bisher gethan, die armen Kinder mit solcher Mannigfaltigkeit beschweren, die nicht allein unfruchtbar, sondern auch schädlich ist. Man siehet auch, daß solche Schulmeister nicht der Kinder Nutz bedenken, sondern um ihres Ruhmes willen so viel Sprachen vornehmen. Zum andern sollen sie auch sonst die Kinder nicht mit viel Büchern beschweren, sondern alleweg Mannigfaltigkeit fliehen. Zum dritten ists not, daß man die Kinder zerteile in Haufen.

Vom ersten Haufen. Der erste Haufen sind die Kinder, die lesen lernen: mit denselben soll diese Ordnung gehalten werden:

Sie sollen erstlich lesen lernen der Kinder Handbüchlein, darin das Alphabet, Vaterunser, Glaube und andere Gebete inne stehen; so sie dies können, soll man den Donat und Cato zusammen vorgeben; den Donat zu lesen, den Cato zu exponieren, also, daß der Schulmeister einen Vers oder zween exponiere, welche die Kinder darnach zu einer anderen Stunde aufsagen, daß sie darnach einen Haufen lateinischer Worte daraus lernen, und einen Vorrat schaffen zu reden. Darinnen sollen sie geübt werden so lange, bis sie wohl lesen können. Und halten es dafür, es sollte nicht unfruchtbar sein, daß die schwachen Kinder, die nicht einen sonderlich schnellen Verstand haben, den Cato und Donat nicht einmal allein, sondern das andere Mal auch lernten. Daneben soll man sie lehren schreiben, und treiben, daß sie täglich ihre Schrift dem Schulmeister zeigen. Damit sie auch viele lateinische Worte lernen, soll man ihnen täglich am Abend etliche Wörter zu lernen vorgeben, wie vor Alters die Weise in der Schule gewesen ist. Die Kinder sollen auch zu der Musika angehalten werden und mit den anderen singen.

Der andere Haufen sind die Kinder, so lesen können, und sollen nun die Grammatika lernen. Mit denselben soll es also gehalten werden: die erste Stunde nach Mittage täglich sollen die Kinder in der Musika geübt werden, alle, klein und groß. Danach soll der Schulmeister dem anderen Haufen auslegen erstlich die fabulas Aesopi u. s. w.

Wo nun die Kinder in der Grammatika wohlgeübt sind,

mag man die geschicktesten auswählen und den dritten Haufen machen. Die Stunde nach Mittage sollen sie mit den anderen in der Musika geübt werden. Danach soll man ihnen exponieren Virgilium; u. s. w.

Johannes Bugenhagen *) (Dr. Pomeranus 1485—1558), der bedeutendste neben Melanchthon in dem Kreise, der Luther umgab. Seine Thätigkeit für die Ordnung der Schule und Kirche kam dem Norden Deutschlands zu Gute. Er wurde zu Wollin in Pommern **1485** geboren und **1523** Prediger an der Pfarrkirche zu Wittenberg. Sein Hauptverdienst liegt in der Übertragung der Bibel ins Niederdeutsche nach Luthers Übersetzung, indem er dadurch die heilige Schrift auch in den niederdeutschen Ländern zum Volksbuche machte. Er hat besonders den niederen Schulen seine Thätigkeit gewidmet. Er errichtete „deutsche Jungen- und Jungfrauenschulen" (sogar für die Dörfer) und gliederte die städtische Normalschule in 4, auch 5 Klassen. Ein anderes Verdienst besteht in der Abfassung vieler Schul- und Kirchenordnungen: die **Braunschweigische** 1528, nach der viele spätere bearbeitet wurden, die Hamburger 1529, die Lübecker 1531, die Pommersche 1535, die Dänische 1537 und Schleswig-Holsteinische 1542. Er starb **1558.**

Probe aus der Braunschweiger Schul- und Kirchenordnung.

Vor allem sind drei Dinge notwendig: das erste ist gute Schulen für die Kinder zu errichten ... Es ist billig und christlich recht, daß wir unsere Kinder Christo zur Taufe bringen. Aber leider, wenn sie aufwachsen und die Zeit kommt, daß man sie unterrichten soll, so ist niemand zu Hause ... Darum ist hier zu Braunschweig durch den ehrbaren Rat und die ganze Gemeinde vor allen anderen Dingen als nötig angesehen, gute Schulen zu errichten und zu besolden ehrliche, redliche, gelehrte Magister und Gesellen ... Darin möge die arme unwissende Jugend tüchtig gehalten werden, zu lernen die zehn Gebote Gottes, den Glauben u. s. w. Desgleichen sollen sie lernen lateinische Psalmen singen, alle Tage lateinische Lektionen aus der Schrift zu lesen u. s. w. Neben diesen lateinischen Schulen sollen auch deutsche Jungen- und Jungfrauen-Schulen für den Religionsunterricht hergericht werden; selbst die Schreibschulen sollen deutsche Psalmen, gute Sprüche aus der Schrift und den Katechismus lehren.

---

*) Krüger, Johann Bugenhagens Wirksamkeit für die Schulen Niederdeutschlands. Annaberg 1881.

Nach dem Muster der Bugenhagenschen Schulordnungen verfaßten Johann Brenz, geb. 1499 zu Weil in Schwaben, gest. 1570 als Probst zu Stuttgart, für Süddeutschland (die große würtembergische Kirchenordnung von 1559) und Urban Rhegius mit seinen Gehülfen Hermann Tulich und Lukas Lossius für Lüneburg und Hannover Schulordnungen.

b. Die schweizerischen Reformatoren.

Ulrich Zwingli (1484—1531),

geb. **1484** zu Wildhaus in der schweizerischen Grafschaft Toggenburg, legte seine Erziehungsgrundsätze nieder in einer kleinen Schrift, verfaßt für seinen Stiefsohn Gerold Meyer: „Herr Ulrich Zwinglis Lehrbüchlein, wie man Knaben christlich unterweisen und erziehen soll.“ Das Buch hat die Erziehung eines vornehmen Knaben zum Gegenstande. Er spricht darin aus, daß es nicht genug sei, daß man die Kinder Lesen und Schreiben lehre, sondern man soll sie auch zu guten Sitten anleiten und ihre ganze Lebensweise ordnen auf Grund des Glaubens an Gott. Das Buch kann als der erste Versuch einer Zusammenstellung evangelischer Erziehungsgrundsätze angesehen werden. Auch verwarf Zwingli den Gemeindegesang aus Opposition gegen den katholischen Chor- und Meßgesang. Erst 1598 erfolgte die Einführung des Gemeindegesanges, die Vierstimmigkeit desselben wurde 1636 oder 1641 eingeführt. Zwingli starb **1531**.

Nicht so unmittelbar wie Luther, Melanchthon und Zwingli griff

Johannes Calvin (1509—1564)

in das Erziehungswesen ein. Er verlangt eine göttliche Erziehung seiner ganzen Gemeinde. Gott gegenüber sollen sich alle im Stande der Erziehung wissen. Der Mittelpunkt seiner reformatorischen Thätigkeit war Genf, wo er im Jahre **1541** eine große Erziehungsanstalt errichtete. Er organisierte das Genfer Schulwesen zum Teil nach Sturm in Straßburg, zum Teil nach dem Muster der französischen und niederländischen Pädagogen. Calvin wollte, daß die Kinder mit der größten Strenge erzogen würden, doch wurde den Lehrern leidenschaftliches, unbesonnenes Strafen untersagt. Ein Lehrer wurde, weil er dagegen fehlte, entlassen und zur Abbitte verurteilt.

Nach vieler Mühe hatten die Reformatoren gegen das Ende ihres Lebens die Freude, zu sehen, daß ihre Arbeiten im Schulfache nicht unwirksam gewesen waren. Ihre Ratschläge waren überall mit Beifall aufgenommen und ausgeführt worden. Sie erstrebten eine allgemeine Verbreitung gelehrter Bildung, um dadurch tüchtige Männer für kirchliche und weltliche Ämter zu erlangen. Auch wollten sie für alle Klassen des Volkes Unterrichtsanstalten schaffen.

Die **Verdienste** der **Reformatoren** auf pädagogischem Gebiete beziehen sich

I. auf das Volksschulwesen:
 a. sie forderten auf zur Gründung neuer Schulen;
 b. sie machten durch die Übersetzung der Bibel ins Hoch- und Niederdeutsche diese dem ganzen Volke zugänglich;
 c. sie sorgten für die Heranbildung tüchtiger Lehrer;

II. auf das höhere Schulwesen:
 a. sie legten Gewicht auf das Studium der klassischen Sprachen;
 b. sie wiesen hin auf die Realien;
 c. sie bahnten den Schulzwang an;
 d. sie legten den Grund zur Emancipation der Schule.

Schließlich ist es von Wichtigkeit, daß die Reformatoren durch die Aufhebung des Cölibats einen ganzen Stand dem Familienleben wiedergaben.

2. Die Methodiker des evangelischen (Gelehrten-) schulwesens im 16. Jahrhundert.

Valentin Friedland Trotzendorf,

geboren **1490** zu Trotzendorf bei Görlitz. Sein Vater war Bauer, der ihn zunächst zu seiner Ausbildung nach Görlitz zu den Franziskanern schickte. Seiner Schwächlichkeit wegen mußte er eine Zeit lang das Lernen aufgeben. Später studierte er in Wittenberg unter Luther und Melanchthon und in Leipzig unter Crocus und Mosellanus Latein und Griechisch. Nach Absolvirung seiner Studien wurde er Rektor der lateinischen Schule in Goldberg in Schlesien. Hier verwaltete er die Schule 30 Jahre bis zu seinem Tode, **1556,** mit der musterhaftesten Thätigkeit, Treue und Uneigennützigkeit. Die Goldberger Schule wurde von ihm in 6 Klassen geteilt, jede Klasse in Tribus. Er zog die Schüler selbst ins Regiment, indem er die einen zu Ökonomen, die anderen zu Quästoren, noch andere zu Ephoren ernannte.

Den Ökonomen lag ob, dafür zu sorgen, daß alle zur rechten Zeit aufstanden und zu Bette gingen, die Ephoren stellten die Ord-

nung bei Tische her und die Quästoren hatten den Besuch der Lektionen zu überwachen, die Faulen anzuzeigen und Themata für die Tischreden zu geben. Außerdem setzte er einen Schülermagistrat ein, der aus einem von ihm ernannten Konsul, 12 Senatoren und 2 Zensoren bestand. Der Magistrat hielt Gericht über die, welche sich wider die Schulgesetze vergangen hatten. Bei der Verhandlung war Trotzendorf selbst als Urteils-Vollstrecker zugegen. Verteidigte sich der Schüler in gut stilisierter Rede, wozu er 8 Tage Vorbereitungszeit erhielt, so wurde er freigesprochen, taugte die Rede nichts, so wurde er verurteilt, selbst bei leichtem Vergehen. Strafen waren Rute, Karzer, Leier. Letztere hatte die Gestalt einer Violine, welche denen, die bestraft worden, um den Hals und um die Hände gelegt wurde. Beim Unterreicht war es keinem Schüler gestattet, deutsch zu sprechen, nur lateinisch; auch im Griechischen und Hebräischen unterrichtete er, um den Schüler auf den Besuch der Universität vorzubereiten. In Bezug auf den Religionsunterricht will er Frage und Antwort als des Lehrers Werk wissen. Die Antworten sollen von den Lehrern gegeben werden. Dann legte Trotzendorf viel Gewicht auf den wechselseitigen Unterricht, der darin bestand, daß er in den niederen Klassen durch ältere Schüler Unterricht erteilen ließ.

Seine falschen Anschauungen waren: 1) die Verwerfung körperlicher Erziehung; 2) die fast ausschließliche Betreibung der lateinischen Sprache. Von Trotzendorfs pädagogischen Schriften erwähnen wir hier: 1) Catechesis, d. i. Christenlehre, für die Schule von Goldberg; 2) sein „Rosarium", ein biblisches Spruchbuch. — **1876** wurde die lateinische Schule in Goldberg aufgelöst.

Proben.

1. Aus der Goldberger Schulordnung vom J. 1548 u. 1563.

So man die Schule zum Goldberge recht anrichten wollte, sollten fortwährend die Lektionen gelesen, getrieben und stets wiederholt werden, also daß die Knaben einen ziemlichen Verstand und Unterricht daraus fasseten und gerüstet werden, darnach in hohen Fakultäten zu studieren.

Erstlich soll die Grammatik, als die Mutter und Ernährerin der andern Künste, mit fürnehmlichem Fleiß betrieben werden, mit allen ihren Zugehörigen, als Orthographie, Etymologie, Syntax und Prosodie.

Darneben nützliche Lektionen aus guten Autoren, als Terentius, Plautus, Cicero, fürnehmlich dessen Briefe und Pflichten, auf daß die Knaben, beiderlei durch Regel und Exempel, zur lateinischen Sprache angeleitet, schicklich reden und schreiben lernen. Beineben auch Lektionen aus Poeten, als Virgil und etliche Bücher des Ovid, daß

die Knaben auch die Metrik begreifen, lernen Verse machen und reifen Vorrat in gutem Verstande erlangen.

Item: Griechische Grammatik und eine Lektion aus griechischen Autoren.

Es ist auch nötig, daß gelesen werde Arithmetik, Astronomie und Musik; item Dialektik und Rhetorik, dazu etliche Prinzipia der Naturphilosophie und Moral.

Der Katechismus muß in der Schule stets mit sonderbarem Fleiße betrieben werden, damit die Knaben einen gewissen Unterricht in den fürnehmsten Hauptartikeln christlicher Lehre begreifen mögen.

Vornehmlich aber muß der kleinen Knaben, als der Fibelisten, fleißig abgewartet werden, daß dieselben lernen: reinlich lesen und schreiben, sonderlich aber den Katechismus Lutheri laut, langsam, deutlich und unterschiedlich zu rezitieren.

Es soll auch alle Wochen ein gemein Exerzitium gehalten werden, Episteln lateinisch zu schreiben, und eines jeden Knaben Schreiben besonders übersehen und fleißig verbessert werden; desgleichen soll auch alle Wochen ein Exerzitium im Versemachen geschehen.

Tägliche Abendandachten und Disputationen, in welchen die Knaben einer den andern übet in den Lektionen, so sie den Tag über gehöret haben. Dazu sollte einen Monat um den andern eine öffentliche Disputation der Lektionen gehalten werden.

Solche Ordnung der Lektionen, Exerzitien und Disputationen, item eine gehorsame und ziemliche Schulzucht zu erhalten, gehören aufs wenigste sechs fürnehmliche Personen: 1) ein Schulmeister, 2) ein Magister der Philosophie und Professor der griechischen Sprache, 3) ein Lehrer der Astronomie, 4) ein Grammatikus und Rhetor, der zierliche und ziemliche Verse schreiben könnte, 5) ein Kantor, der ein ziemlicher Musikus sei, 6) ein Katechete.

2. Einige Schulgesetze Trotzendorfs.

Vor dem Gesetze sind alle gleich. — Wer einmal Schüler ist, muß sich den Gesetzen unterwerfen; dagegen schützt ihn kein Adel und kein Stand. — Strafe soll verhängt werden nach der Schwere des Vergehens mit der Rute, Fidel oder mit Karzer; Geldstrafe ist ausgeschlossen. — Die Furcht Gottes ist der Weisheit Anfang. Daher sollen unsere Schüler zuerst fromm sein. — Sie sollen früh aufstehen, das Nachtsitzen meiden, weil es der Gesundheit schadet und weil der Morgen zum Studieren am geeignetsten ist. — Nicht vielerlei, sondern viel sollen sie lesen, wenige aber gute Schriftsteller gebrauchen. — Beim Studieren sollen sie eine feste Ordnung beobachten, alles zu seiner Zeit und am rechten Orte, keine Zeit müßig hinbringen. — Im Essen und Trinken sollen sie mäßig sein; den

Rausch sollen sie fliehen: wo er herrscht, entweicht die Tugend. — Die Wahrheit sollen sie lieben, hören, sagen; die Lügen sollen ihnen in den Tod verhaßt sein.

Michael Neander (1525—1595),

geboren **1525** zu Sorau. Sein Vater bestimmte ihn zunächst für den Kaufmannsstand, später aber für die Theologie. **1542** bezog Neander die Universität Wittenberg, wo er Luthers Lektionen und Predigten hörte, die einen tiefen Eindruck auf ihn machten. Er war besonders in Nordhausen und Ilfeld thätig; im letztgenannten Orte wirkte er 45 Jahre. Er ist erst besonders wichtig geworden durch die Herausgabe seiner gediegenen pädagogischen Werke, 39 an der Zahl, die er „libri shustricales“ nannte. Das bedeutendste unter ihnen ist: „Bedenken, wie ein Knabe zu unterrichten, daß er vom sechsten bis zum achtzehnten Jahre Frömmigkeit, Latein, Griechisch, Hebräisch, die schönen Künste und die ganze Philosophie lerne.“ Seine Lehrbücher sind kurz; was er in dieselben aufnahm, sollten die Schüler völlig sicher wissen. Er legte auch Gewicht auf die Realien. Er legte besonderen Wert auf das Schönschreiben, ließ den Unterricht im Griechischen mit dem 13., den im Hebräischen mit dem 16. Jahre beginnen. Das 17. und 18. Lebensjahr bestimmte er für Geographie, Ethik, Physik, Rhetorik und Dialektik. Er schrieb einen Überblick der Weltgeschichte von Adam bis 1575, zwei geographische Lehrbücher und ein Handbuch für die Physik. Er starb **1595.**

Hieronymus Wolf (1516—1580)

wurde geboren zu Öttingen an der Wörnitz, erhielt seine Bildung zu Nördlingen, später zu Nürnberg unter Camerarius und in Tübingen, wohin er Camerarius folgte. Im Jahre 1557 wurde er Rektor der lateinischen Schule zu Augsburg, wo er das St. Anna-Gymnasium reorganisierte. Die Aufgabe der Jugendbildung erblickt er darin, daß sie den Sinn auf **reines Leben**, auf **Liebe zu Gott und den Menschen** richten lerne. Dazu sollen die Studien führen. Er betont den **Schulzwang** (vgl. S. 9) im Interesse des Staates und legt Gewicht auf die deutsche Muttersprache.

Johannes Sturm (1507—89),

geboren **1507** zu Schleiden in der Eifel, genoß mit einem Grafen von Manderscheid die erste Erziehung und besuchte seit **1521** die Schule der Hieronymianer zu Lüttich, seit **1524** die Universität Löwen, wo er griechische und römische Litteratur studierte; **1529** ging er nach

Paris, wo er acht Jahre buchhändlerischer Geschäfte wegen und als Teilhaber einer Druckerei verweilte, einige Zeit Arzneikunde studierte und später unter großem Beifall über Logik, wie über lateinische und griechische Klassiker las. Darauf wandte er sich nach Straßburg, wo er von **1537—81** Rektor der lateinischen Schule war. Zuletzt wurde er wegen religiöser Steitigkeiten, weil er sich für Calvin erklärte, seines Amtes enthoben. Das Ziel der Schulbildung war ihm ein dreifaches: **Frömmigkeit, Kenntnisse** und **Redekunst.** Frömmigkeit betrachtete er als das allgemeine Ziel aller Menschen, durch Wissenschaft und Rede unterscheide sich der Gelehrte von dem Unwissenden. Die Bildungszeit teilte Sturm in zwei Perioden: die des Knabenalters vom 8.—16. Jahre und die des Jünglingsalters vom 16.—21. Jahre. Man trieb fast nur Griechisch und Lateinisch mit gänzlicher Vernachlässigung der Muttersprache und der Realien. Die lateinische Sprache vertrat ganz die Stelle der Muttersprache, selbst beim Spielen war es verboten, deutsch zu sprechen. Kaiser und Könige schenkten ihm großes Vertrauen und erholten sich Rats bei ihm in Schulfragen. Seine Schule zählte im Jahre 1578 mehrere tausend Schüler. Seine Hauptstärke liegt in seiner naturgemäßen und für alle Zeiten gültigen allgemeinen Methodenlehre. Er schritt von der Anschauung zum Begriffe und von der Sache zum Worte fort und drang auf stufenmäßige organische Entwicklung. Er schrieb gute Lehrbücher, die sich über ganz Deutschland verbreiteten, und starb **1589.**

Die **Mängel** der Gelehrtenschulen bestanden darin, daß sie 1) die lateinische Sprache und die Beredsamkeit in den Vordergrund stellten und für die Realien fast nichts thaten; 2) den Religionsunterricht oft nur als Sprachunterricht benutzten; 3) die deutsche Sprache aus der Schule verwiesen; 4) die Wissenschaften nur aus Büchern gelernt wissen wollten. — So entstand Gedächtnisweißheit und tote Wortgelehrsamkeit, kurz, um mit Raumer zu reden, verbaler Realismus.

Die **Zucht** war eine barbarische. Die Rute spielte eine große Rolle (Trotzendorf).

Ihrer äußeren Entwicklung nach teilten sich die Gelehrtenschulen:

1) in Stadtschulen, von denen die niederen Religion und Latein, die höheren auch Griechisch, Hebräisch, Philosophie, Logik und Rhetorik lehrten;
2) in Fürstenschulen mit Internat (Pforta, Meißen u. s. w.);
3) in Klosterschulen, die mehr einen theologischen Charakter hatten;
4) in akademische Gymnasien, ähnlich eingerichtet, wie die Universitäten.

Neben diesen lateinischen Schulen gab es s. g. **deutsche Pfarr-**

schulen für beide Geschlechter, in welche die Schulkinder mit Psalter, Evangelium und Katechismus wanderten, um bei ihren Lehrmeistern und Lehrfrauen Lesen, Singen, Beten und etwa noch Rechnen zu lernen.

Von den Schülern Melanchthons seien noch kurz erwähnt: Camerarius in Leipzig, Micyllus in Frankfurt und Heidelberg, Mylius in Görlitz und Fabricius in Meißen.

Nikolaus Hermann zu Joachimsthal, mehr als Dichter denn als Pädagoge bekannt, hat sich um diese Zeit viele Verdienste durch seine alten guten Lieder erworben. Er hat mit ihnen den volksmäßigen Gesang in die Schulen eingeführt.

3) Die Pädagogik des Jesuitismus.

Durch den Eifer, der protestantischerseits dem deutschen Schulwesen gewidmet wurde, wurden auch die Katholiken zur Hebung ihrer Schulen veranlaßt. In vielen Klöstern wurde das Studium der Alten, auch der Griechen, ernstlich betrieben. Die Benediktiner nahmen ihre wissenschaftliche Thätigkeit wieder auf, wie St. Blasien im Schwarzwalde. In Bayern entstanden Gymnasia poetica, wo Melanchthons Lehrbücher und Methoden Eingang fanden. Allein durch die Religionsverschiedenheit wurden diese bald verdrängt.

Eine ganz neue Epoche im katholischen (gelehrten) Schulwesen kam durch den Jesuitenorden. Der Stifter dieses Ordens, Ignatius von Loyola, ein spanischer Edelmann, wurde **1491** geboren und stiftete den Orden den 15. August **1534**, der vom Papst Paul III. **1540** unter dem Namen der Gesellschaft Jesu (Societas Jesu) bestätigt wurde. Als erster General wurde Ignatius gewählt, der **1556** starb. Der Orden, von den Päpsten mit großen Vorrechten ausgestattet, verbreitete sich in kurzer Zeit in ganz Europa und erhielt auch in Deutschland Klöster, die Kollegien hießen. So entstanden Jesuitenschulen in Wien, Köln, Ingolstadt, Prag, Speier, Braunsberg, Hildesheim u. s. w. Wären die Jesuiten reiner in Zweck und Mittel gewesen, so hätte ihr Erziehungswesen eine dauernde Blüte gehabt. Durch Reichsgesetz vom 10. Juli **1872** ist der Orden wegen seiner staatsgefährlichen Tendenzen aus Deutschland verbannt und demselben jede öffentliche Lehrthätigkeit untersagt worden.

Der Schöpfer der jesuitischen Pädagogik ist **Klaudius von Aquaviva**, der **1599** den für die Jugenderziehung entworfenen Lehrplan veröffentlichte: Ratio et institutio studiorum Societatis Jesu. Nach diesem Plane wurde ein niederer und höherer Lehrkursus unterschieden. Der niedere Lehrkursus (studia inferiora), einem Gymnasium entsprechend, bestand aus 5 Klassen, der obere Lehrkursus (studia superiora), eine Art Kolleg oder Universität, umfaßte zunächst den

philosophischen Kursus; aus dem philosophischen Kursus traten die Befähigten in den theologischen über. Jeder Abteilung stand ein Präfekt vor, während das Ganze ein Rektor leitete. Der Unterricht drehte sich neben der Religion und der Erlernung der Beredsamkeit eigentlich nur um die lateinische Sprache, welche die Schüler lesen, schreiben und alle ohne Ausnahme sprechen mußten.

Die Zucht war streng militärisch; blinder, knechtischer Gehorsam wurde gefordert. Dabei herrschte das System des gegenseitigen Mißtrauens, der Spionage und der Angeberei. Auch wurde den Schülern Haß gegen die Ketzer eingeflößt, besonders durch den römisch-jesuitischen Schulkatechismus, veröffentlicht von dem deutschen Jesuiten Peter Canisius zu Nimwegen **1524–1527.**

Böhm hat in seiner Pädagogik (S. 286) die Vorzüge und Nachteile des jesuitischen Erziehungssystems zusammengestellt, die wir in Kürze folgen lassen.

Vorzüge: 1) Tüchtige und fleißige Lehrer mit guter Methode und großen Erfolgen; 2) praktische Einrichtung der Anstalten, musterhafte Ordnung und Reinlichkeit; 3) freundliche Behandlung der Zöglinge, sorgfältige Krankenpflege; 4) Aneignung guten Anstandes und feiner Manieren.

Nachteile: 1) Niederhaltung der rein menschlichen Gefühle, die Abwendung des Herzens und Sinnes von Vater, Mutter, Heimat und Vaterland; 2) die unnatürliche Aufstachelung des Ehrgeizes (öffentliche Preisverteilungen unter Zulauf des Volkes), die religiöse Intoleranz; 3) die zur Verstellung und Heuchelei führende Aufpasserei, die Schädigung wahrer Religion, der Selbständigkeit und des Charakters.

Ziehen wir eine **Parallele** zwischen den protestantischen Gelehrtenschulen und denen der Jesuiten, so finden wir eine Gemeinsamkeit darin, daß das Hauptziel beider auf straffe äußere Ordnung und auf Redefertigkeit im Lateinischen gerichtet war. Die Unterschiede liegen in dem Erziehungsprinzip. Die evangelischen Schulen erziehen zur Wahrheit und Freiheit, während die Jesuitenschulen ihr Ideal in der Herrschaft der Priesterkirche und in der geistigen Unfreiheit suchen.

4. Die Entstehung der Volksschulen in der Reformationszeit.

a. Die protestantischen Volksschulen.

Dem christlichen Mittelalter war der Begriff der eigentlichen Volksschulen fremd. Für die bessere Unterweisung des Volkes

wurde erst nach den großen Umwälzungen, die sich auf dem kirchlichen Gebiete vollzogen, gesorgt. Zuerst wurden Lehrer angestellt, welche Lesen und Schreiben lehren und den Katechismus mechanisch behandeln konnten. Diese Lehrer waren meistens zugleich Handwerker und erhielten oft auch Predigerstellen. Häufig gab auch auf dem Lande der Küster den Unterricht. Den wahren Grund zu den Volksschulen legte **Luther.** In der Vorrede zu seiner „Deutschen Messe und Ordnung des Gottesdienstes" (1526) läßt er sich über die Notwendigkeit der Anlegung von Volksschulen aus. Im Norden Deutschlands war **Johannes Bugenhagen** thätig, er errichtete Schulen für Knaben und Mädchen, worin der Katechismus und der Gesang die Hauptsache sein sollten.

Das protestantische Volksschulwesen kam am frühesten in Würtemberg, Kursachsen und in der Pfalz zur Blüte. Im Jahre 1559 erließ Herzog Christoph von Würtemberg eine Verordnung zur Regelung des Schulwesens. In Kursachsen waren von 1580 an Dorf- und Volksschulen vorhanden. „Es sollen die Dorfküster Schule halten und dieselbe mit allem Fleiß abwarten", heißt es in der kursächsischen Kirchenordnung von 1580. In der Kurpfalz sorgte Friedrich der IV. von der Pfalz für die Errichtung von Volksschulen, zunächst in den Städten (1593 zuerst in Heidelberg); auf dem Lande kam die erste Schule 1610 zu Sandhofen.

Auch für die Gründung von Mädchenschulen sorgten die Reformatoren, zunächst nur in den Städten, wo sie für die Töchter der höheren Stände das sein sollten, was die „Schreibschulen" für die Söhne. 1528 wurden nach der braunschweigischen Schulordnung „Jungfrauenschulen" angelegt. Eine spätere braunschweigische Schulordnung (1543) spricht von der Errichtung von Schulen in Städten und Flecken: die Jungfrauen sollen Lesen und Schreiben lernen, geistliche Lieder singen und den kleinen Katechismus Luthers durchnehmen. Die Unterrichtszeit soll 4 Stunden betragen, 2 Stunden vor- und 2 Stunden nachmittags. In der pommerschen Schulordnung vom Jahre 1563 spricht man von der Errichtung von Jungfrauenschulen in großen Städten mit vierstündiger Unterrichtszeit. Die hessische Reformationsordnung von Jahre 1526 verordnet die Anlegung von Mädchenschulen auch auf dem Lande. Was die Lehrerinnen dieser Zeit anbetrifft, so waren es meistens „verunglückte Frauenspersonen", oder auch Frauen der Klöster, oder vormalige Nonnen.

Trotz aller dieser Bemühungen machte die Volksschule keine ordentliche Fortschritte, denn die wesentlichen Bedingungen eines geordneten Schulwesens, Anstalten zur Vorbereitung für Lehrer, strenge Schulpflichtigkeit der Schüler, fehlten.

Von einer Methode des Unterrichts war natürlich keine Rede. Das vollständigste Lehrbuch war ein „Büchlein für die Kinder"

mit dem Zusatze „der Laien Biblia“, worin 1. das Alphabet, 2. die Lautbuchstaben, 3. die stummen Buchstaben, 4. die drei Hauptstücke mit Erklärungen aus Luthers Schriften, 5. einige Bibelsprüche und 6. die Zahlen von 1—100 abgedruckt waren.

Das erste methodische Lesebuch gab der jungen protestantischen Volksschule Luthers Freund Valentin Ickelsamer in seiner „Teutschen Grammatika“ 1531. Für den Rechenunterricht sind bahnbrechend gewesen Michael Stifel, der 1544 eine Arithmetik veröffentlichte, und Adam Riese, 1492 in Staffelstein in Oberfranken geboren, 1528 Bergbeamter in Annaberg, 1530 Schulvorsteher. Er gab ein Rechenbuch heraus: „Rechnung auf Linien und Federn“. † 1552. Im 16. Jahrhundert allein sind 200 neue Rechenbücher in Deutschland erschienen.

Die Schulkinder setzten sich meistens ebenso regellos, wie sie kamen, in der Schulstube zusammen, wo der Lehrer während des Unterrichts ohne Störung sein Handwerk trieb und die Schüler einzeln hervortreten ließ, um sie zu verhören. Eine **neue** Epoche des deutschen Volksschulwesens begann erst nach dem 30jährigen Kriege.

b. Die katholischen Volksschulen.

Obgleich die Jesuiten sich dem Volksschulwesen weniger widmeten, so war ihr Einfluß auf die Leiter des Volkes und seiner Jugend doch nicht zu verkennen. Auf der Provinzialsynode zu Köln 1536 und zu Salzburg 1569 wurde die Anlegung von öffentlichen Schulen in jeder Stadt, in jedem Flecken und bei jeder Burg dringend anempfohlen. Ähnliches empfahlen spätere Synoden. Auch weltliche Fürsten sorgten für die weitere Entwickelung des Jugendunterrichts.

Im Jahre 1564 erließ Herzog Albert V. von Bayern eine Schulordnung, worin er von geprüften Lehrern spricht, die sich eines christlichen Lebenswandels befleißigen und die Kinder im christlichen Glauben, Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichten sollen. Eine besondere Pflege verdankt das katholische Volksschulwesen Joseph Calasanza, der 1660 den Orden der Piaristen (patres piarum scholarum) stiftete. Die Unterrichtsgegenstände der Schulen der Piaristen waren Lesen, Schreiben, Rechnen und Religion. Sie entwickelten ihre Hauptthätigkeit in Oesterreich, Italien und Ungarn. Der Mädchenerziehung, die von den Jesuiten vernachlässigt wurde, widmeten sich die Ursulinerinnen, die englischen Schwestern und die Elisabethinerinnen. Diese Orden und Genossenschaften litten sämtlich unter dem Einflusse der Jesuiten. Infolge davon blieb das katholische Volksschulwesen gegen das protestantische zurück.

Zucht, Methode und Lehrgegenstände entsprachen den evangelischen Volksschulen. Für den Religionsunterricht erschien, auf Veranlassung der schon erwähnten Synode von Köln, ein Katechismus,

betitelt „Handbüchlein der christlichen Lehre". Überhaupt wurde den Katechismen eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Die bekanntesten und bedeutendsten Katechismen der katholischen Schule sind der von Canisius und der Tridentiner oder catechismus romanus (1566).

B. Die Geschichte der Pädagogik vom Ende des 16. bis Ende des 18. Jahrhunderts.

a. 16. und 17. Jahrhundert.

1. **François Rabelais** (1483–1553),

geboren **1483** zu Chinon in der Touraine, wurde **1511** Priester bei den Franziskanern von Fontenay le Comte in Unter-Poitou. Nachdem er durch besonderes Breve zu den Benediktinern von Maillezais in Poitou hatte übertreten dürfen, verließ er doch sein Kloster ohne Erlaubnis und führte in weltlicher Priesterkleidung einige Jahre ein Wanderleben. Im Jahre 1534 ging er im Gefolge seines Gönners, Jean de Bellay, des Bischofs von Paris, nach Rom und versöhnte sich mit der Kirche. 1545 wurde er Pfarrer zu Meudon bei Paris und starb, nachdem er noch zweimal in Italien gewesen war, am 9. April **1553** in Paris. Seine pädagogischen Ideen hat er niedergelegt in seinem Hauptwerke, betitelt **Gargantua** und **Pantagruel** (1535) (5 Bücher). Die Hauptpunkte daraus sind: Milde und freundliche, stets auf Erklärung und Überzeugung hinzielende Behandlung des Schülers. Für die religiöse Ausbildung verlangt er Bibellesen, Auslegung der schwer verständlichen Punkte, häusliches Gebet; tüchtige Sprachbildung im Lateinischen und Griechischen und Übungen in der Muttersprache; Arithmetik und Geometrie sind spielend zu erlernen; große Fürsorge ist der **Körperausbildung**, die als Grundlage der geistigen zu betrachten ist, zu widmen u. s. w. Als den Schlußstein einer wohlgeleiteten, vernünftigen Erziehung betrachtet Rabelais das Reisen. Als Pantagruels Erziehung vollendet ist, geht er mit seinem Erzieher auf Reisen. Rabelais hat mit das Verdienst, den **leeren Wortkram der Scholastik** gebrochen zu haben. Der bedeutendste pädagogische Nachfolger von Rabelais war in Frankreich

2. **Michel de Montaigne** (1533–1592),

der geistreichste Schriftsteller Frankreichs im 16. Jahrhundert. Er wurde **1533** auf dem Schlosse Montaigne in Perigord geboren. Er

genoß eine sorgfältige Erziehung; nach dem Wunsche seines Vaters widmete er sich dem Rechtsfache. Seit dem Jahre 1554 bekleidete er die Stelle eines Rates am Parlamente zu Bordeaux. Von 1570 lebte er auf seinem Schlosse Montaigne den Studien und der schriftstellerischen Thätigkeit und machte verschiedene Reisen, so in Deutschland, Italien und der Schweiz. Nach seiner Rückkehr wurde er Maire von Bordeaux. Er starb daselbst **1592.** — Seine **Erziehungsansichten** hat Montaigne in dem 24. und 25. Kapitel seiner „Essais" (1580, vgl. Rousseaus Emil, der in gewisser Hinsicht eine weitere Ausführung der in Kap. 24 u. 25 der „Essais" niedergelegten Ansichten ist) niedergelegt. Sie enthalten ungefähr folgendes: „Das Kind muß naturgemäß erzogen werden, d. h. man muß die besonderen natürlichen Anlagen und Neigungen des Kindes erforschen und demgemäß die Behandlung einrichten. Hieraus folgert er im geraden Gegensatze von Baco, daß eine gemeinsame, öffentliche Erziehung unzweckmäßig ist, weil dieselbe alles zusammenwirft und die Individualität des einzelnen nicht berücksichtigt. Er wünscht ferner jedem Kinde einen Hofmeister, er verwirft jede streng grammatische Unterrichtsweise und will überhaupt die Wissenschaften dem Schüler in möglichst freundlichem, heiterem Gewande, spielend, gelegentlich, ohne an Zeit und Ort gebunden zu sein, beibringen. Für die körperliche Erziehung bilden die Leibesübungen, wie Laufen, Reiten u. s. w., einen guten Teil des Schulunterrichts; außerdem soll äußerer Anstand und gefälliges Wesen mit der Geistesbildung Hand in Hand gehen." Montaigne ist ein Feind aller Bücherweisheit, will lebendiges Lernen im Umgang mit Menschen und mit der Natur, sachliche Bildung, selbständiges Urteil, tüchtige Leibesübungen und heiteren Sinn. Sein Einfluß auf die Pädagogik besteht wesentlich darin, daß er seine Nachfolger Locke und Rousseau im höchsten Grade für die Pädagogik in seinem Sinne angeregt hat.

Probe aus den „Essais".

„Ich wollte, daß man mit Sorgfalt dem Kinde einen Hofmeister wählte, dessen Kopf viel mehr hell und klar als voller Gelehrsamkeit wäre. — Der Hofmeister lasse den Zögling jede Meinung prüfen und setze ihm nichts in den Kopf, was bloß auf Autoritätsglauben fußet . . . Er lege ihm die verschiedenen Meinungen vor; kann er darunter wählen, um so besser, wo nicht, so mag er zweifeln. — Das Ansehen des Hofmeisters, das über den Zögling uneingeschränkt sein sollte, wird durch die Gegenwart der Eltern geschmälert. Dazu kommt noch der Respekt des Hausgesindes gegen den jungen Herrn und die Kenntnis, die er von dem Reichtum und der Hoheit seiner Familie erhält: das sind aber nach meiner Meinung

keine kleinen Hindernisse bei seinem Alter. — Man muß den Zögling an die Mühe und Härte der Leibesübungen gewöhnen, um ihn gegen allerlei Schmerz unempfindlich zu machen. — Wenn unser Zögling nur einen guten Vorrat von Sachen hat, die Worte werden von selbst kommen; und wollen sie nicht kommen, so wird er sie schon herbeiziehen. — Ich würde erstlich meine Muttersprache und die Sprache meiner Nachbarn, mit denen ich gewöhnlich den meisten Verkehr habe, gut wissen wollen. Es ist allerdings etwas Feines und Großes um das Griechische und Latein, nur kauft man es gar zu theuer. — Was hilft's uns, den Magen mit Speisen zu füllen, wenn sie nicht verdaut werden, sich nicht in Magensaft verwandeln, wenn sie uns nicht Wachstum und Kräfte geben? Was hilft die Wissenschaft ohne Verstand?"

3. **Baco von Verulam** (1561—1626).

Francis Baco, Lord von Verulam, Viscount St. Albans (vgl. S. 57 Roger, Baco), geboren **1561**, studierte zu Cambridge, ging, um sich für das diplomatische Fach zu bilden, nach Frankreich, kehrte 1580 nach England zurück und trieb eifrig die Rechtswissenschaft; er wurde 1588 Königlicher Rat, konnte aber, da er zu der Essexpartei gehörte, unter Elisabeth nicht weiter kommen. Unter Jakob I. stieg er in seinem Ansehen, wurde sogar bei einer Reise des Königs dessen Stellvertreter, 1619 Lordkanzler und Baron von Verulam und 1620 Viscount von St. Albans. Schließlich wurde er wegen Bestechungen seines Amtes entsetzt und zu Gefängnis verurteilt, konnte aber, obgleich bald wieder seiner Haft entlassen, nie wieder zu Ansehen gelangen. Er lebte zuletzt in ärmlichen Privatverhältnissen und starb **1626** bei London.

Baco war einer der hervorragendsten Geister seiner Zeit und verdient in der Geschichte der Pädagogik besonders deshalb eine rühmliche Stelle, weil er die **Naturwissenschaften** auf ihre Quelle, die Natur, zurückführte. Die Naturwissenschaften waren bisher nur aus Büchern gelehrt, deren Verfasser oft erst aus dritter oder vierter Hand ihre Naturkenntnisse geschöpft hatten. Hierdurch wurde jeder Irrtum in den Büchern verdeckt und jeder Fortschritt unmöglich gemacht. Baco forderte nun, daß der unmittelbare innige Verkehr des menschlichen Geistes mit der Natur an die Stelle jenes durch verdrehende und verdunkelnde Erzähler, Ausleger und Naturbeschreiber vermittelten trete. So wurde Baco der Reformator der Naturwissenschaften, zugleich gab er der einseitigen Sprachrichtung einen Stoß und bahnte den **Realismus** an.

Drei Hauptseelenkräfte legt er bei der Einteilung der Wissenschaften zu Grunde: I. das Gedächtnis für die historischen Wissen-

schaften; II. die Phantasie für die Kunst; III. die Vernunft, „die eigentliche Wissenschaft, welche die Ursache der Dinge sucht". — Beim Unterricht will er auf die **Individualität** der Schüler in der Weise Rücksicht genommen wissen, daß die Unterrichtsgegenstände so ausgewählt werden, wie sie dem Verständnis der Schüler angemessen sind. Seine **pädagogische Bedeutung** besteht in Kürze darin, daß er 1) der Begründer des Realismus ist; auf 2) Sachkenntnis mit Verwerfung der Wortgelehrsamkeit drang; 3) den Grundstein zum Anschauungsunterricht legte und die **induktive** Methode befürwortete.

Sowohl Montaignes Essais als Bacos Werke waren lebensfähige Samenkörner, die in der Zeitentwickelung Wurzel schlugen und auf andere Geister anregend und belebend wirkten, je nach deren geistiger Verwandtschaft mit den ursprünglichen Schöpfern. Bacos Ideen über den auf wirkliche Naturanschauung gegründeten Realunterricht wirkten auf die beiden berühmten Pädagogen des 17. Jahrhunderts, Ratich und Comenius.

4. **Wolfgang Ratich (Ratke)** *) (1571—1635),

geb. **1571** zu Wilster in Holstein, erhielt seine Bildung auf dem Gymnasium zu Hamburg und auf der Universität zu Rostock. Hier studierte er Theologie, gab dies Studium aber, seiner schweren Zunge wegen, auf und ging nach Amsterdam, um Mathematik zu studieren. Während seines 8jährigen Aufenthaltes in dieser Stadt erfand er eine neue Lehrweise, die er verschiedenen Höfen und Magistraten, und **1612** auch dem Reichstage zu Frankfurt a. M. bei der Kaiserkrönung des Matthias in einem Memorial vorlegte. In diesem Memorial versprach er Anleitung zu geben, 1) wie die hebräische, griechische, lateinische Sprache und andere Sprachen in kurzer Zeit „leichtlich" zu erlernen und fortzupflanzen seien, 2) wie nicht allein in hochdeutscher, sondern auch in allen anderen Sprachen eine Schule einzurichten sei, in welcher alle Künste und Fakultäten ausführlicher gelernt und fortgepflanzt werden könnten, 3) wie im ganzen Reiche eine einträchtige Sprache, eine einträchtige Regierung und endlich auch eine einträchtige Religion „bequemlich" einzuführen und friedlich zu erhalten sei. Besonders interessierten sich für ihn der Fürst Ludwig von Anhalt-Köthen und die Herzogin Marie von Sachsen-Weimar. Ersterer berief ihn als Reformator des Schulwesens 1618 (19) nach Köthen. Ratich errichtete eine Schule in Köthen und setzte in einem pädagogischen Memorial die Grundsätze seines Erziehungssystems auseinander. Die wichtigsten Punkte daraus sind folgende:

---

*) Vogt, Gideon, Das Leben und die pädagogischen Bestrebungen des Wolfgang Ratichius. Kassel.

a. Die Lesekunst ist ein allgemeines, durchgehendes Werk, und niemand ist davon auszuschließen, so daß jeder wenigstens fließend lesen und schreiben muß; b. der erste Unterricht im Lesen und Schreiben muß aus Gottes Wort geschehen; c. jeder Unterricht muß mit der Muttersprache beginnen; d. alles nach Ordnung und Lauf der Natur, vom Leichten zum Schweren; e. eins oft wiederholen und dem Verstande tief einbilden; f. alles in Harmonie und Einigkeit; g. alles durch Erfahrung und Untersuchung; h. wie die Knaben durch die Männer, so sollen die Mädchen durch tüchtige Weibspersonen unterrichtet werden; i. alles ohne Zwang.

Nach den Grundsätzen des Memorials von 1619 und einem vom Fürsten Ludwig mit Zuziehung Ratichs ausgearbeiteten Reglement für die Köthener Schulen traf Ratich seine Schuleinrichtungen.

Er teilte die Schule in 6 Klassen, in den drei unteren Klassen wurde nur die Muttersprache geübt, von der vierten an Latein und in der sechsten auch Griechisch. Die Schule bestand aus zwei Hauptabteilungen, einer höheren Schule und einer Stadtschule. Die letztere hatte schon länger bestanden und wurde nur reformiert. Die Erfolge Ratichs in Köthen waren sehr ungünstig. Er war ein Mann von heftigem Temperament, grundloser Anmaßung, herrischem Übermut u. s. w., und so wurde er vom Fürsten Ludwig schließlich seines Dienstes entlassen. Er fand jedoch ein Asyl bei der Gräfin Anna Sophie von Rudolstadt, die er im Hebräischen unterrichtete, und von der er dem schwedischen Kanzler Oxenstierna empfohlen wurde. Schon hatte er Aussicht, seine Methode in Schweden einführen zu können, als ein Schlaganfall ihm **1633** die Zunge und die rechte Hand lähmte. Er starb zwei Jahre später **(1635)**. Trotz dem Mißlingen seiner Unternehmungen hat er doch seine Verdienste. Seine Hauptverdienste bestehen darin, daß er der **Muttersprache** ihre Rechte wiedergab, eine **Begründung der Lehrkunst** auf die **Psychologie** versuchte und gegen das **Prügelsystem** früherer Zeit auftrat. Für den Realunterricht hat er nichts Erhebliches geleistet.

Zugleich mit Ratich lebte und wirkte

5. **Johann Amos Comenius** *) (1592—1671)
(der Vater des Anschauungsunterrichtes, der Reformator des Unterrichts),

geb. **1592** in dem slovakischen Dorfe Nivnice **) (Nivnitz), 1 Stunde von Ungarisch-Brod, im äußersten Osten Mährens gelegen, war der

*) Leutbecher, Amos Comenius' Lehrkunst. 1,50 ℳ — L. W. Seyffarth, Joh. Am. Comenius. Nach seinem Leben und seiner pädagogischen Bedeutung. Leipzig. 1,60 ℳ

**) Seine eigenhändige Namenseintragung in den Matrikeln der Schule zu Herborn: Jan Amos Nimniceus, und der Universität Heidelberg: Joannes Amos Nivanus, bezeugt dies. S. v. Criegern, A. C. als Theologe.

Sohn eines Müllers und wuchs ohne sorgsame Erziehung und bestimmte Berufsneigung elternlos auf. Von seinem 16. Jahre an besuchte er eine unbekannte lateinische Schule und studierte auf der theologischen Schule zu Herborn (im jetzigen Regierungsbezirk Wiesbaden) seit **1612**, darauf in Heidelberg Philosophie und Theologie, bereiste England und Holland und wurde nach seiner Rückkehr Rektor der Brüderschule in Prerau (Mähren) von 1614—18. 1618 wurde er Prediger und Schulinspektor in Fulneck, dem Hauptsitze der mährischen Brüder, verließ **1621** Fulneck und kam nach verschiedenen Irrfahrten **1628** nach Lissa in Polen, wo er bis zum Jahre **1640** das dortige Gymnasium leitete. In den Jahren **1641** und **42** war er in England und Schweden, um das Schulwesen zu organisieren. Nach seiner Rückkehr zog er nach Elbing (von **1642—48**). **1648** kehrte er nach Lissa zurück und wurde zum letzten Bischof der mährischen Brüder und Aufseher über die protestantische Schule gewählt. Von **1650—54** finden wir ihn zu Saros Patack in Ungarn als Organisator des dortigen Gymnasiums und **1654** zum drittenmal in Lissa, dann in Schlesien, Brandenburg, Hamburg. Von **1656** nahm er seinen dauernden Wohnsitz in Amsterdam, wo seine Gesamtwerke **1657** in lateinischer Sprache erschienen. Er starb **1671** zu Amsterdam. Neben Ratich haben besonders Alstedt in Herborn, Johannes Bodinus und Valentin Andreä auf Comenius großen Einfluß gehabt.

Die drei didaktischen Grundformen des Comenius sind: **Muttersprache, Realien** und **bildende Methode** (Anschaulichkeit, Gründlichkeit, Stufenmäßigkeit). Seine **Hauptwerke**, in denen er diese Forderungen näher begründet hat, sind:

1) **„Janua reserata“** (1631 in Lissa erschienen, Begründung seines Rufes) (das wieder geöffnete Sprachthor, d. h. ein Buch, welches zur Erlernung der Sprachen die Thür aufschließen sollte), handelt vom Sprachunterricht überhaupt, insbesondere vom lateinischen Übermaß. Das Erlernen der Sprache soll mit der Kenntnis der durch die Sprache bezeichneten Dinge Hand in Hand gehen. Das Buch enthält 100 Abschnitte, welche in 1000 lateinischen Sätzen von allem Wissenswerten handeln (vom Ursprunge bis zum Ende der Welt), der letzte Abschnitt enthält ein Abschiedswort an den Leser.

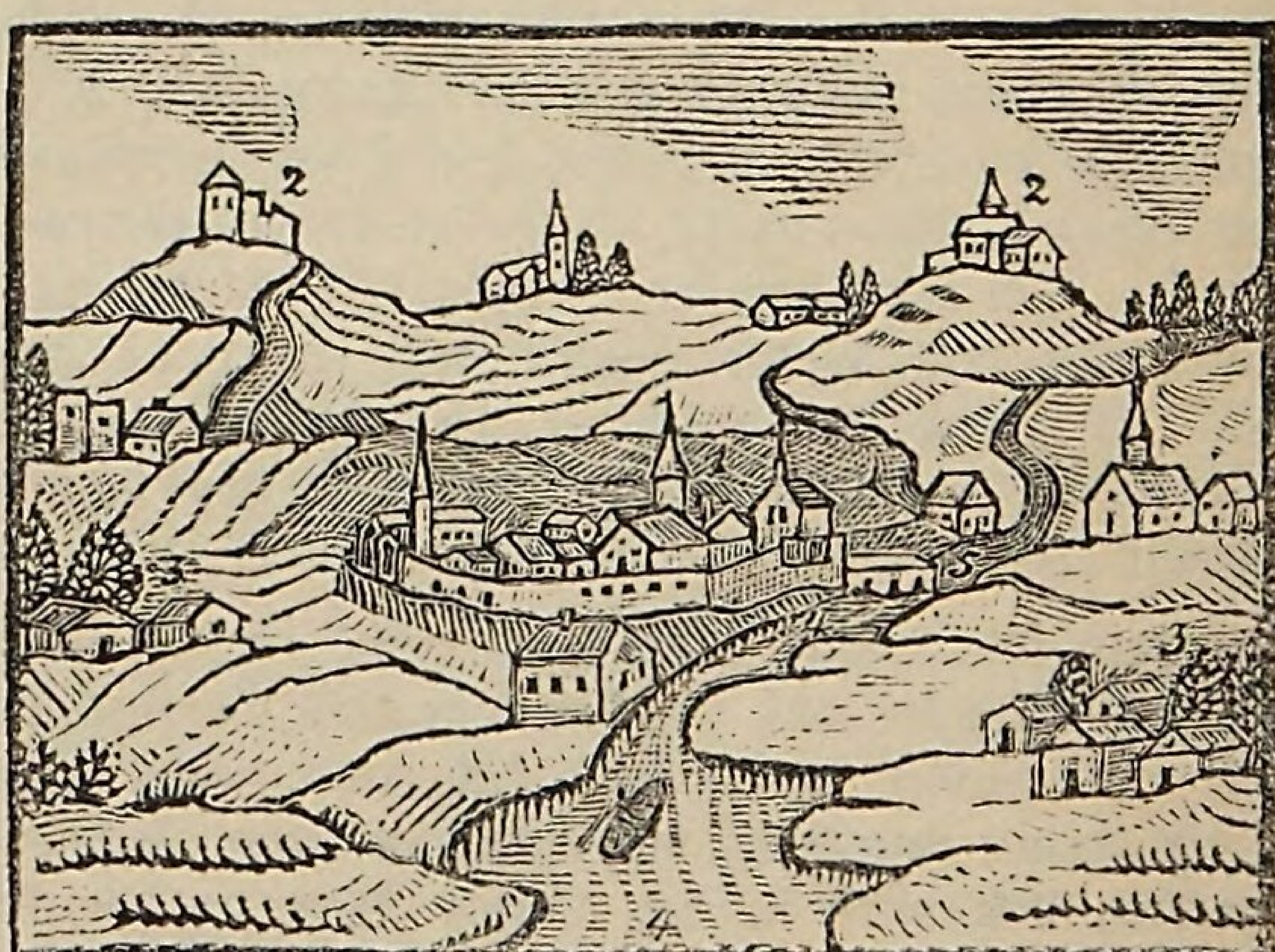
Comenius sagt darin: „Weil ich dieses für ein unbewegliches Gesetz der Lehrkunst halte, daß der Verstand und die Sprache jederzeit schnurstracks bei einander laufen, und daß einem soviel gewohne auszusprechen, als er mit dem Verstande begriffen habe, so habe ich nötig zu thun erachtet, daß alles in der ganzen Welt, in gewisse Stellen, daß es die Knaben begreifen könnten, ordentlich gefasset und also die Dinge selbst eingebildet würden.“ Das Buch ist nicht nur in 12 europäische, sondern auch in mehrere asiatische Sprachen übersetzt.

2) **„Orbis pictus“** (die gemalte Welt), „der sichtbaren Welt erster und zweiter Teil“, d. h. eine Benennung und Abbildung aller vornehmsten Weltdinge und menschlichen Handlungen, mit 302 Holzschnitten. Das Buch erschien zuerst in zwei Sprachen, der deutschen und lateinischen, **1650** in Saros Patack, später noch in anderen und mit Erklärungen in diesen Sprachen. Das Buch, welches hin und wieder noch im Gebrauche ist, hat eine Menge von Auflagen erlebt und ist zuletzt 1805 in Breslau in seiner ursprünglichen Gestalt erschienen. In einer Auflage von 1746 finden wir Deutsch, Lateinisch, Polnisch, Französisch, statt des Polnischen aber auch Italienisch oder Englisch, sogar Ungarisch. Der Orbis pictus hat viele Nachahmungen erlebt. Die bekannteste ist: „Neuer Orbis pictus für die Jugend, oder Schauplatz der Natur, der Kunst und des Menschenlebens in 322 lithographischen Abbildungen mit genauer Erklärung in deutscher, lateinischer, französischer und englischer Sprache“, bearbeitet von Gailer. 3. Aufl. 1835. Reutlingen.

Amos Comenius setzte durch den Orbis pictus den Anfang des Unterrichts in die sinnliche Anschauung, indem die Abbildungen dem Schüler die Gegenstände vorhalten. Die Abbildungen vergegenwärtigen 1) die Laute der Buchstaben und enthalten 2) Stoff zum Unterrichte über Gott und gemeinnützige Gegenstände. Wir geben eine Abbildung (Landschaft) mit deutscher Lehrprobe:

Das Reich und die Landschaft.

Pred. Sal. Capt. X., 16. Wehe dir Land, des König ein Kind ist, und des Fürsten früe essen.



Viel **Städte** und **Dörffer** machen ein **Land** und ein **Reich.** Ein **König** oder **Fürst** hat seinen Sitz in der **Hauptstadt:** 1, die **Edel-**

leute, Freyherren und **Grafen** wohnen auf den umliegenden **Schlössern:** 2, die **Bauren** auf den **Dörffern:** 3. An den schiffreichen Flüssen: 4 und Landstraßen: 5 hat ein Fürst seine **Zollhäuser,** woselbst von den Schiffenden und Reisenden die **Maut** und der **Zoll** gefordert wird. (Aus Orbis sensualium pictus quadrilinguis. Nürnberg 1679, pag. 536.)

3) „**Didactica magna seu omnes omnia docendi artificium**" (die große Unterrichtslehre), **1627** begonnen, veröffentlicht **1632** zuerst in böhmischer, dann **1653** in lateinischer Sprache. Es ist eine vollständige Unterrichtslehre in kühnen, genialen Umrissen und enthält in 33 Kapiteln einen vollständigen Plan unserer heutigen Volksschule. In diesem Buche stellt Comenius vorzugsweise folgende Regeln auf:

1. Der Unterricht beginne in früher Jugend und schreite stufenweise fort.

2. Der Unterricht geht leicht von statten, wenn die Methode der Natur folgt. Alles Natürliche geht von selbst.

3. Beispiele müssen den Regeln vorangehen. Erst die Sache, dann das Wort.

4. Zuerst lerne man das Zunächstliegende kennen.

5. Lesen und Schreiben werden zugleich gelehrt.

6. Der Schüler lerne nichts auswendig, was er nicht begriffen hat.

7. Liebevolle Eltern und Lehrer, gute Schulstuben, Spielplätze bei den Schulgebäuden, natürlicher Unterricht, alles muß zusammenwirken, um das Lernen angenehm zu machen und den gewöhnlichen Widerwillen gegen die Schule zu beseitigen.

Comenius giebt auch ernste Lehren, wie die Kinder zu der Tugend, den guten Sitten, der religiösen Gesinnung und Frömmigkeit heranzuziehen sind. Hierbei nimmt das gute Beispiel der Eltern und der Lehrer die erste Stelle ein.

4) „**Methodus novissima**". Durch dieses Buch, in welchem er die Hauptstücke seiner Methode aufstellt: den Parallelismus der Dinge und Worte, die Stufenfolge des Unterrichts und das leichte, angenehme, schnell fördernde Verfahren bei seinem Unterrichte, da der Schüler dadurch in steter Thätigkeit sei, hat er einen unberechenbaren Einfluß auf die späteren Pädagogen ausgeübt (1642 in Elbing vollendet).

5) **Unum necessarium (1668)** — das Eine, was not ist —. Das Buch enthält Selbstbekenntnisse des Comenius, aus denen sein inniges Gemüt und seine Anspruchlosigkeit zu erkennen ist. So sagt er darin: „Eine meiner vorzüglichsten Bemühungen bezog ich auf die Schulverbesserungen, die ich aus Verlangen, die Schulen aus den beschwerlichen Labyrinthen herauszuführen, worin sie verwickelt worden waren, über mich nahm und viele Jahre fortsetzte. . . Ich hoffe es zu-

versichtlich von meinem Gott, daß meine Vorschläge einst ins Leben treten werden u. s. w."

Von besonderer Bedeutung ist der **Organisationsplan** des Comenius. Er setzt folgende 4 Arten von Lehranstalten fest (enthalten in cap. 27, 28, 29, 30 u. 31 der Didactica):

1. Die **Mutterschule** (schola materna), die in jedem Hause sein muß. Dieselbe ist für Kinder bis zum 6. Jahre und legt den Grund zu aller künftigen Ausbildung.

2. Die **deutsche Schule** (schola vernacula), die in jeder Gemeinde sein muß. Dieselbe ist bestimmt für Kinder von 6 bis 12 Jahren. In der deutschen Schule soll gelehrt werden: nur die deutsche Sprache; Lesen und Schreiben, Rechnen und Messen, Katechismus, Bibel und geistliche Lieder, kurze allgemeine Geschichte, einige Kosmographie. Die deutsche Schule ist die Vorschule für das praktische Leben sowohl, als für die höheren Studien. Hiernach kann man Comenius als den Schöpfer der **deutschen Bürgerschule** ansehen.

3. Die **lateinische Schule** (schola latina), die in jeder Stadt sein muß, und

4. die **Universität** (academia), die in jeder Provinz sein muß.

Die anderen wichtigen Bücher des Comenius sind:

1) **„Vestibulum" (1633)**, es sind 427 kurze Sätze. Es beginnt mit einer Invitatio und behandelt die 10 Redeteile. Der letzte Abschnitt ist überschrieben: Multiplicatio rerum et verborum. Das Buch entspricht einer lateinischen Elementargrammatik;

2. **„Atrium"**, bestimmt zur Einführung in die Klassiker;

3. eine **Pansophia**, eine Darstellung des gesamten Schatzes menschlicher Weisheit, auf die Prinzipien Gott, Welt und Vernunft zurückgeführt und aus ihnen abgeleitet;

4. eine **Panhistoria**. Inhalt: biblische Geschichte, Naturgeschichte, Geschichte der Erfindungen, ausgezeichnete Tugendbeispiele, Geschichte verschiedener Religionsgebräuche und Weltgeschichte;

5. eine **allgemeine Dogmatik**, eine Darstellung des „im Gebiete der inneren Welt, der menschlichen Vorstellung, thatsächlich Vorgekommenen".

Die wichtigste Veränderung des Schulwesens, welche durch die Bemühungen Ratichs und Comenius' allmählich zustande kam, war, daß die lateinische Sprache ihre frühere Alleinherrschaft in der Schule, die sie besonders durch Sturm errungen hatte, verlor, und daß die **Muttersprache neben den fremden Sprachen** mehr zur Geltung kam.

Die **Bedeutung** des Comenius für die Entwicklung der Pädagogik ist in Kürze diese:

1) Das Ziel seiner Erziehung war allseitige harmonische Menschenbildung, d. i. das Ebenbild Gottes; der theokratische

Charakter seiner Erziehungsansichten zeigte sich im Unterricht und Zucht. Er erstrebte auch, insbesondere die Leibesübungen in das System des allgemeinen Unterrichts einzuführen.

2) Er will eine allgemeine Volksschule für die Gesamtheit des Volkes.

3) Er führte den Unterricht in der Muttersprache ein.

4) Er hat zum erstenmal ein vollständiges System didaktischer Grundsätze aufgestellt; heuristische Methode, Naturgemäßheit, für den Sprachunterricht die analytisch-synthetische Methode.

5) Die Realien kommen durch Comenius mehr zur Geltung.

Für die Schulpraxis und Disziplin verlangt Comenius: 1) die Teilung der Klassen in Abteilungen, jede möglichst mit einem besonderen Lehrer; 2) eine konsequente Schuldisziplin. „Eine Schule ohne Zucht ist eine Mühle ohne Wasser."

Die Pädagogik Ratichs und des Comenius wurde weiter ausgebildet durch **Herzog Ernst**, den Frommen, von Gotha, der **1641—1675** regierte, und durch seinen Rektor **Arnold Reyher** aus Schleusingen. Das Verdienst beider besteht in einer Verordnung, der „Schulmethodus" (1642) genannt, oder **„die Anleitung zur Knaben- und Mädchenerziehung der Dorf- und Stadtkinder des Fürstentums Gotha"**. Nach dieser Anleitung sollten die Kinder nicht nur im Lesen, Schreiben und in der Religion, sondern auch in den **Realien** und gemeinnützlichen Dingen unterrichtet werden. Besonders wird die physische Erziehung betont. Der Lehrstoff wurde auf Klassen verteilt und die Methode (Anschauungsunterricht) kurz angedeutet. Die weittragendste Bedeutung dieser Anleitung ist, daß ein förmlicher Schulzwang (vgl. S. 9, 22) vom 5.—14. Lebensjahre eingeführt und die jährliche Kündigung der Lehrer aufgehoben wurde.

Probe aus dem „Schulmethodus".

Cap. 1. Alle Kinder, Knaben und Mägdlein, sowohl in Dörfern als in Städten, sollen, sobald sie das 5. Jahr ihres Alters zurückgelegt, in die Schule ohne Aufenthalt geschicket, und dabei so lange, bis sie, was ihnen zu wissen nötig ist und nachgehends stückweise aufgezählet wird, gelernet haben; und zwar nicht nur im Winter, sondern auch im Sommer beständig gelassen und nicht aus eigener Willkür davon abgezogen, viel weniger gar herausgenommen werden, bis sie auf geschehene Erforschung von den Vorgesetzten zur Loszählung, wie davon unten cap. 13 Nachricht zu finden, tüchtig erachtet worden und ordentlich abgedankt haben. In der Schule sollen ordentlich drei Klassen sein.

Cap. 2. In die unterste Klasse gehören die anfangenden Kinder, und werden darin die bloßen Textworte des Katechismi ohne Auslegung, biblische Sprüche, der 23., 100. und 117. Psalm nebst fünf Reimgebetlein, wie auch die Buchstaben und hernach die Silben aus dem Silbenbüchlein gelehret. Und wenn die Kinder im Buchstabieren einen sattsamen Grund vermittelst der einzelnen Silben gelegt haben, wird der Anfang zum Lesen in den dem Silbenbüchlein angehängten Textworten des Katechismi gemachet.

Cap. 3. In die mittlere Klasse gehören die Kinder, welche die Lectiones, so zu der untersten Klasse gehören, gelernt haben und in dem Examen zur Fortsetzung tüchtig erachtet worden sind; und mit denen werden die sechs Hauptstücke des Katechismi mit der Auslegung nebst biblischen Sprüchen und der 1., 46., 67., 110., 121. und 130. Psalm, wie auch 10 Reimgebetlein betrieben; und zwar im Anfang, und wenn sie im Lesen noch nicht fortkommen können, durch Vorsagen, hernach aber durch Herumlesen. — Ob auch das Lesen in dieser Klasse noch langsam geht, so müssen doch die Kinder, wenn sie nun in Übung kommen, angehalten werden, nach der rechten deutschen Art und nach dem Unterschied der Kommatum und Punkte mit Niederlassung und Erhöhung der Stimme zu lesen. — Sobald die Kinder im Lesen ziemlich fortkommen können, sollen sie auch, und zwar ohne Unterschied, die Mägdlein sowohl als die Knaben, zum Schreiben angeführt werden. — Das Rechnen ist in dieser Klasse ebenmäßig mit Knaben und Mägdlein so weit anzufahen, daß ihnen die Zahlen nebst dem Einmaleins beigebracht, und wenn es weiter zu bringen, zum Addieren und Subtrahieren, auf Art und Weise, wie das gebräuchliche Rechenbüchlein Weisung thut, geschritten werde. Das Einmaleins aber soll aus dem Lesebüchlein, da es am Ende zu befinden, in der Rechenstunde durch vieles Herumlesen auswendig gelernet und hernach also geübet werden, daß der Präzeptor außer der Ordnung bald diese, bald jene Zahl, als wie viel ist 4 mal 6; wie viel ist 5 mal 5; wie viel ist 7 mal 8, und so fortan, frage. — Auf die Choralgesänge soll auch wöchentlich eine halbe Stunde gewendet werden.

Cap. 4. In die obere Klasse gehören die Kinder, welche die Lektiones der mittleren Klasse absolvieret haben und sonderlich im Lesen so weit gebracht worden, daß sie ohne sonderlichen Anstoß damit fortkommen können. Dieselben aber holen nach, was etwa im Katechismo noch zurück geblieben; nächstdem werden die übrigen im Lesebuch befindlichen Sprüche, wie auch der 3., 6., 13., 15., 22., 25., 27., 32., 34., 51., 63., 84., 85., 90., 91., 103., 113., 116., 122., 127., 139., 143. und 146. Psalm nebst den übrigen Reimgebetlein getrieben; und solches alles geschieht nicht durch Herumlesen, wie bei der mittleren Klasse üblich ist, sondern es werden besagte Materien nach und nach

daheim zu lernen aufgegeben und hernach in der Schule von ihnen erfordert. — Das Lesen soll allhier durch fleißige Übung zur Fertigkeit gebracht werden. Den Kindern, die im Gedruckten recht fortkommen können, sollen auch erstlich leserliche, hernachmals aber unleserliche Schriften vorgegeben werden, bis sie darin eine sattsame Wissenschaft erlangen. — Das Schreiben wird in dieser Klasse also fortgetrieben, daß die Materien dazu vornehmlich aus dem christlichen Unterricht, aber auch aus den weltlichen Wissenschaften 2c. genommen werden. — Das Rechnen wird durch die vier Species nach Anweisung des Rechenbüchleins fortgetrieben, hernach die Regula de tri und endlich, wenn es so weit gebracht werden kann, werden die Brüche vorgenommen. Der Präzeptor soll den Kindern auch mündlich durch allerhand Exempel den Grund recht beibringen und bald diese, bald jene Zahl fragen, als 3 zu 8, oder 4 zu 9, wie viel machts? und so fortan. — Wo man, wie in Städten, also auch auf den Dörfern, mehr als einen Präzeptorem hat, da sollen etliche Unterrichte von natürlichen, wie auch andern geistlichen und weltlichen, Landes- und Haussachen eingeführt werden. Wo aber nur ein Präzeptor ist, sollen diese Dinge unter andern zur Leseübung gebraucht und aus etlichen Vorschriften an die Tafel genommen werden.

Auch für Lehrbücher sorgte der Herzog. Es erschien von Reyher ein Abc-Buch, eine Arithmetik, ein deutsches Lesebuch u. s. w. Neben den inneren Angelegenheiten des Schulwesens vergaß Herzog Ernst auch die äußeren nicht. Die gute Stellung der Lehrer lag ihm sehr am Herzen. In die Fußstapfen des Herzogs traten die Pietisten, vornehmlich Francke.

6. **John Locke** (1632—1704)

wurde am 29. August **1632** zu Wrington bei Bristol geboren. Sein Vater erzog ihn strenge und sorgfältig. Bis zum Jahre 1651 besuchte Locke die Westminsterschule. Darauf kam er nach Oxford, wo er die Schriften des Cartesius (1596—1650) und mit besonderer Vorliebe auch Medizin studierte. 1664 wurde er Landschaftssekretär und ging als solcher nach Berlin bis zum Jahre 1665, wo er nach Oxford zurückkehrte. Ein Jahr darauf machte er die Bekanntschaft des Grafen Shaftesbury und wurde Instruktor dessen Sohnes. Durch den Grafen Shaftesbury erhielt Locke eine ansehnliche Stellung, von der er aber bald zurücktrat. 1677 begab er sich aus Gesundheitsrücksichten nach Frankreich, von wo er 1679 nach England zurückkehrte. 1683 mußte er nach Holland fliehen. Im Jahre 1689 kehrte er nach England zurück. Seine letzten Jahre verlebte er zu Oathes in der Grafschaft Essex im Hause des Sir Francis Masham, wo er am 28. October **1704** starb. Durch den Satz Juvenals: Mens sana in corpore sano ist er der

Begründer unserer heutigen **medizinischen** Pädagogik geworden. Seine Hauptverdienste liegen in seinen pädagogischen Werken. Er schrieb 1690 sein berühmtes Werk: Über den menschlichen Verstand „on human understanding" (psychologische Arbeit) und drei Jahre später: Einige Gedanken über die Erziehung „some thoughts concerning education" (pädagogische Arbeit), worin er seine Erziehungsgrundsätze niederlegte. Im Anfange dieser Schrift spricht er über die körperliche Erziehung. Der Körper soll fähig werden, der Seele zu dienen. Daher muß er gesund erhalten und abgehärtet werden, z. B. alle Knaben müssen barhäuptig gehen, schwimmen lernen, früh zu Bette gehen und früh aufstehen und nicht auf Matratzen oder Federbetten schlafen u. s. w.

Hinsichtlich der geistigen Erziehung und Bildung verlangt Locke, daß die Kinder vor allem an Selbstverleugnung, Selbstüberwindung und Selbstbeherrschung gewöhnt, zur Wahrhaftigkeit und Ehrliebe gebildet werden. Kindesfehler sind nicht zu übersehen, sie werden zu Mannesfehlern. Die Kinder müssen an unbedingten Gehorsam gewöhnt werden. Er spricht sich aber entschieden gegen die Anwendung des Stockes aus, in der Schule sowohl wie zu Hause; höchstens verdienen die Kinder körperliche Strafe bei Hartnäckigkeit und Widersetzlichkeit. Das Ehrgefühl der Kinder soll durch Lob und Tadel angeregt werden.

Was die einzelnen Unterrichtsgegenstände und deren Lehrmethode anbelangt, so sind Lockes Prinzipien darin folgende:

Das Lernen soll ohne Zwang geschehen, leicht und angenehm gemacht werden. Sobald das Kind sprechen kann, soll es spielend lesen lernen. Dazu empfiehlt er, daß man dem Kinde einen Würfel gebe, auf dessen Flächen die Buchstaben geschrieben sind. So lerne das Kind allmählich das Abc, später verbinde man die Buchstaben zu Silben u. s. w. Hat das Kind auf solche Weise lesen gelernt, so gebe man ihm anfangs Fabeln zur Lektüre. Es ist gut, wenn diese Bilder enthalten, weil das Kind dann mehr Vergnügen an den Erzählungen findet. Ebenso ist Reineke Fuchs mit Bildern zu empfehlen. Aus der Bibel soll das Kind lesen: die Geschichte Josephs, Daniels, Goliaths und Davids und Jonathans. Wenn das Kind mechanisch lesen kann, soll es schreiben lernen, und zwar zunächst rot vorgezogene Buchstaben mit schwarzer Farbe nachziehen. Wenn sich Gelegenheit bietet, soll es auch Stenographie lernen. An den Schreibunterricht soll sich das Zeichnen anschließen. Von den Sprachen lerne der Knabe zuerst Französisch durch Sprechen, Latein nur der, welcher es später nötig hat. Mit dem Lernen des Latein sind die Realien (Geographie, Geschichte, Landesgesetzgebung, Geometrie, Rechnen, ausgeschlossen Poesie und Musik) zu verbinden. Die Religion soll Gott als den Schöpfer und den Urheber aller Dinge,

von dem wir alles Gute empfangen, tief ins Herz und Gemüt pflanzen. Handarbeiten sollen gepflegt werden. Poesie und Musik können fehlen.

Die **Fehler der Lockeschen Pädagogik** liegen darin, daß er 1) ein Gegner der allgemeinen Volksschule (Schulerziehung) ist, die Einzelerziehung im Hause (Erziehung durch den Hofmeister) der Schule vorzieht, 2) daß er zu sehr den Ehrtrieb betont, 3) daß er den ästhetischen Sinn und das Gemütsleben zu wenig berücksichtigt, 4) daß er schon vor dem 6. Lebensjahre Unterricht erteilt wissen will.

Die **Vorzüge seiner Pädagogik** liegen 1) in der Auswahl des Lehrstoffes nach Nützlichkeitsrücksichten, 2) in der Erleichterung des Lernens, 3) in der Empfehlung der Handarbeiten und der Leibespflege, 4) in der Berücksichtigung der Individualität des Zöglings, 5) darin, daß er die Erziehung auf psychologisch gesunde Anschauung gründet, 6) in der Betonung der Zucht und Charakterbildung.

Probe aus „Some thoughts concerning education".

„Tag und Nacht, bei Wind und Wetter, sollen die Kinder in bloßem Kopfe gehen; die Kleider seien weit und lose, zu warme und zu enge Kleider schaden. Der Knabe treibe sich zu jeder Zeit im Freien umher. Besonders nützlich für die Gesundheit ist das Schwimmen. – Frühes Aufstehen und frühes Schlafengehen sei Regel; acht Stunden Schlaf reichen aus. Das Lager sei hart; es bestehe aus Matratzen und wollenen Decken, nicht aus Federbetten. — Die Lüge muß man den Kindern immer als die größte Abscheulichkeit von der Welt darstellen, als des anständigen Menschen so unwürdig, daß kein Mann von Ehre es leidet, wenn man ihm vorwirft, er lüge. Wenn ihr nun euer Kind zum erstenmal auf einer Lüge ertappt, so müßt ihr euch sehr erstaunt zeigen, wie über etwas Seltenes und Ungeheuerliches, als sie tadeln, wie bei einem gewöhnlichen Fehler. Wenn das nicht hilft, um Rückfall zu vermeiden, so muß es einen scharfen Verweis erfahren, von seinen Angehörigen mit Verachtung gestraft werden. Führt auch das noch keine Besserung herbei, so muß man zur körperlichen Züchtigung greifen. Offenem Geständnis des Fehlers werde jedoch Verzeihung nicht versagt. — Hat ein Kind natürliche Anlage zum Versemachen, so ist es nach meiner Meinung höchst seltsam, wenn ein Vater wünschen oder gestatten wollte, daß sein Sohn dieses Talent ausbilde oder vervollkommne. Es will mir im Gegenteil scheinen, daß die Eltern diese Reimwut in dem Kinde auszutilgen suchen sollen. Auch kann ich nicht begreifen, aus welchem Grunde ein Vater wünschen könnte, daß sein Sohn ein Dichter werde; es sei denn daß er ihn zu jeder andern Beschäftigung untauglich machen will. Aber das ist noch nicht der größte Übelstand. Denn

wenn er ein geschickter Poet wird und in den Ruf eines Schöngeistes kommt, so ist es höchst wahrscheinlich, daß er Gesellschaften und Orte besucht, wo er seine Zeit verliert und obendrein sein Gut vergeudet. Man findet auf dem Parnaß selten Gold- und Silberminen. Die Luft dieses Berges ist lieblich, aber der Boden unfruchtbar."

7. **Zustand der Schulen im 17. Jahrhundert.**

Durch die Greuel des dreißigjährigen Krieges wurden die Grundlagen aller Erziehungsthätigkeit vernichtet. Viele Schulen gingen ganz ein, andere zeitweilig, wieder andere wurden infolge des kirchlichen Haders umgestaltet. Somit schwand auch der ideale Sinn in Staat und Familie, um die Schulen zu heben. Nach dem dreißigjährigen Kriege hoben sich die Schulen teilweise. Die höheren Schulen betrachteten nicht mehr das Latein als eine zweite Muttersprache, sondern die deutsche Sprache kam zu gebührender Anerkennung, besonders durch Opitz, Gerhardt, Moscherosch, Leibnitz und Thomasius. Die französische Sprache wurde als obligatorischer Unterrichtsgegenstand eingeführt; vom Griechischen dagegen konnten die Schüler dispensiert werden. Das Griechische sank überhaupt; Demosthenes und Homer fehlten fast an allen Schulen. Auch die Realien wurden jetzt mehr berücksichtigt, wenn auch nicht gleichmäßig. So betrieb man Geographie in manchen Schulen eifrig, während sie in anderen fehlte. Nicht viel anders war es mit den übrigen Realien. Manche Schulen wurden durch den wohlthätigen Einfluß trefflicher Fürsten ungemein gefördert. — Die niederen Schulen hoben sich ebenfalls. In Weimar wurde die allgemeine Schulpflicht eingeführt. Ganz besonders regte es sich im Herzogtum Gotha, wo Herzog Ernst der Fromme, wie wir bereits gesehen haben, epochemachend für die Volksschule eintrat. Auch gründete er eine Lehrerwitwenkasse mit einem Fonds von 4000 Thlrn.

Mit der Bildung und Stellung der Lehrer dagegen stand es noch übel. Es gab keine Lehrerbildungsanstalten; auch das Einkommen der dienstlichen Stellung der Lehrer ließ noch viel zu wünschen übrig, war geradezu „jämmerlich".

b. Das 18. Jahrhundert.

1) Der Pietismus.

Der Pietismus verlangt die Pflege eines praktischen Christentums in den einzelnen Herzen und Seelen der Menschen. Die Pietisten erwarben sich das Verdienst, in echt nationalem Geiste die **wahre**

Frömmigkeit zu wecken. Hierdurch übten sie zugleich eine sehr wohlthätige Wirkung aus auf das Gemüt, die Sprache und den Geschmack des Volkes. Die zuerst auftretenden Pietisten würden sogar, wenn ihre Schüler nicht in Frömmelei ausgeartet wären, das deutsche Volk dahin gebracht haben, daß es aus sich selbst heraus durch seine Gemütsart und Sprache zu einer tüchtigen Bildung gelangt wäre. Die Pietisten schöpften aus der Bibel und aus Luthers Werken nicht nur frommen Sinn, sondern auch Licht, Wahrheit, Leben und Poesie. Der Pietismus hat den mächtigsten Anstoß zur **Neugestaltung der Volksschulen** und zu ihrer dauernden Begründung gegeben. Der hervorragendste Repräsentant und das wirksamste Organ des Pietismus in der Schulwelt war der fromme

Philipp Jakob Spener (1635—1705),

geb. **1635** zu Rappolsweiler im Elsaß, welcher die mit dem Namen Pietismus bezeichnete religiös-pädagogische Richtung einleitete. Er studierte 1651 in Straßburg und ging 1659 nach Basel. Dann machte er Reisen, ging 1686 als Oberhofprediger nach Dresden, 1691 als Probst von St. Nikolai nach Berlin, wo er **1705** starb. Besonders wirkungsreich waren seine **Hauptversammlungen** (collegia pietatis). Es war ein Versuch, zu dem eigentlichen Prinzip der Reformation umzukehren, zu einem Leben im Glauben, der den ganzen Menschen, sein Wollen, Thun und Denken durchdringe und umwandele. Spener gab die Veranlassung, daß in allen Dorfkirchen des Landes für den Nachmittags-Gottesdienst **Katechismusstunden** eingeführt wurden. Der Katechismus sollte nicht nur von den Kindern auswendig gelernt werden, sondern derselbe sollte auch in katechetischer Form populär ausgelegt werden. Spener wurde hierdurch der Wiederhersteller der altkirchlichen Katechese und der Begründer der neuen Katechetik. Sein katechetisches Hauptwerk „Einfältige Erklärung der christlichen Lehre nach der Ordnung des kleinen Katechismus Luthers" verlangt 1) das Fragen der Schüler über das Verständnis des Katechismustextes, 2) die Einprägung der biblischen Beweisstellen, 3) Nutzanwendungen für Herz und Leben. Durch die pädagogische Verwertung der Religion zog er sich den Haß eines großen Teiles der Geistlichkeit zu. Sein thätigster und glücklichster Mitarbeiter war:

August Hermann Francke *) (1663—1727)
(der Reformator der Disziplin),

geb. 22. März **1663** zu Lübeck, wo sein Vater Syndikus war. Im Jahre 1666 wurde Franckes Vater von Herzog Ernst dem Frommen als Justizrat nach Gotha berufen. Hier wuchs Francke auf. Nach

*) Kramer, Franckes päd. Schriften, herausgegeben 1876.

vorher genossenem Privatunterricht trat er mit 13 Jahren in das Gothaer Gymnasium. In seinem 16. Lebensjahre bezog Francke die Universität Erfurt und ging noch in demselben Jahre nach Kiel. 1682 begab er sich nach Hamburg, wo er ein Jahr Privatunterricht erteilte und bei dem Rabbiner Esdra Edzardi die hebräische Sprache erlernte. Hierauf lebte er in Leipzig, wo er Englisch, Französisch und Italienisch lernte und von 1685 an Vorlesungen und unter Speners Mithülfe exegetische Kollegien hielt. Im Jahre 1687 ging Francke nach Lüneburg zu dem Superintendenten Sandhagen. Von Lüneburg ging er nach Hamburg, wo er eine Privatkinderschule errichtete. Von Hamburg ging Francke nach Dresden zu Spener und wandte sich 1689 nach Leipzig zurück, setzte seine Kollegien fort und wurde 1690 nach Erfurt als Diakonus an die Augustinerkirche berufen. 1691 „als Urheber vielfacher Unruhen" auf Veranlassung seiner Feinde seines Amtes entsetzt, wurde er als Professor der griechischen und orientalischen Sprachen bei der eben gestifteten Universität Halle designiert und erlangte durch Speners Vermittlung zugleich das Pastorat an der St. Georgenkirche zu Glaucha bei Halle. Am 7. Januar 1692 trat Francke sein neues Amt in Halle an, wo er bis zu seinem Ende 35 Jahre lang wirkte. Er starb am 8. Juni **1727.**

Sein großartigstes Werk sind seine Stiftungen in Halle. Sie bestehen noch heute unter dem Namen „Franckesche Stiftungen". Es sind:

1) die Armenschule für Bettelkinder, 1695;
2) das Pädagogium, eine Erziehungsanstalt für Söhne höherer Stände, 1695;
3) die Bürgerschule, besonders für Waisen, 1695;
4) das Waisenhaus, 1698;
5) die lateinische Schule, 1697;
6) Lehrer-Seminar für Studierende der Theologie. Diesen wurde in demselben Gelegenheit geboten zu praktischen Übungen.

Außer diesen Stiftungen existieren auch nichtpädagogische, wie Apotheke, Witwenhaus, Buchhandlung u. s. w.

Wie Spener der Vater der Katechisation, so ist Francke der Vater des gesamten **Waisen- und (Armen)schulwesens** im evangelischen Deutschland geworden.

Die Grundsätze der pietistischen Pädagogik sind in den Hauptpunkten nach Francke folgende:

1) Der letzte Zweck bei aller Erziehung muß eine lebendige Erkenntnis Gottes und ein rechtschaffenes Christentum sein.

2) Das Eigentümliche jedes Charakters darf nicht außer acht gelassen werden (Individualität).

3) Bei jedem Unterricht muß die künftige Bestimmung des Schülers im Auge behalten werden. Diejenigen, welche für das bürgerliche Leben bestimmt sind, müssen nächst dem Religions-Unterricht hauptsächlich Lesen, Schreiben und Rechnen lernen. Es soll aber auch nicht versäumt werden die Naturgeschichte, Geographie, Geschichte, Landespolizeiordnung u. s. w.

Ein besonderes Verdienst erwarb sich Francke durch die Einrichtung pädagogischer Seminarien, die sich sowohl durch ihre äußere als innere Einrichtung auszeichneten und deshalb oft zum Muster genommen wurden.

Eine besondere Eigentümlichkeit der Franckeschen Pädagogik ist, daß kein Kind mehr als drei Gegenstände auf einmal neben einander treiben durfte und die Schüler einer Klasse nicht in allen Lektionen derselben Stufe angehörten, sondern nach ihren Kenntnissen in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen verschiedenen Klassen zugeteilt wurden. (Fachsystem, wie in Schnepfenthal, s. Salzmann.) Die **Vorzüge** des Pietismus bestehen in der Pflege der Individualität und in der Neugestaltung der Volksschule; die **Nachteile** in den möglichen Erziehungsergebnissen: Lüge und Heuchelei, liebloses Richten und Pharisäismus, die Vernachlässigung der höheren Studien durch zu starke Betonung des christlichen Elementes.

Franckes pädagogische Hauptwerke: 1) das „öffentliche Zeugnis vom Werk, Wort und Dienst Gottes"; 2) die „Idea studiosi theologiae"; 3) „Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind" (1702); 4) Instruktion für die Praeceptores. (63 Paragraphen.)

Probe aus der „Instruktion für die Praeceptores".

§ 1. Vor allen Dingen soll ein christlicher Praeceptor Gott fleißig anrufen, daß Er ihm zu rechter Ausübung christlicher Zucht Gnade und Weisheit geben wolle.

§ 4. Es soll zwar ein christlicher Praeceptor mit väterlicher Zucht und ernstlicher Sorgfalt über die Seelen der anvertrauten Kinder wachen und an Ermahnen und Strafen nichts ermangeln lassen, jedoch so viel immer möglich ist, die Auferziehung nicht mit Strenge und Härtigkeit führen, noch dem Effekt des Zornes dabei im geringsten indulgieren, sondern soll mit aller Sanftmut und Süßigkeit suchen, die Liebe Gottes in Christo Jesu ihnen vorzustellen, und also den Glauben in ihnen zu erwecken, und eine Lust und Liebe zum Worte Gottes, samt einer kindlichen Furcht vor Gott in ihre Herzen zu pflanzen.

§ 8. Ehe bei einem bösen Kinde die gradus admonitionum — Ermahnungsstufen — gebraucht worden und zum wenigsten dreimal eine Warnung und mündliche Bestrafung vorher gegangen, ist es nicht zu schlagen.

§ 9. Es ist auch kein Kind zu schlagen, man habe ihm denn sein Verbrechen erst vorgehalten, und es dessen auch überzeuget. Denn wenn man einem Kinde nicht deutlich sagt, warum es soll gestrafet werden, noch dasselbe seiner Bosheit überzeuget ist, und man schläget es doch, so stehet es immer in den Gedanken, man thue ihm Unrecht, und wird dadurch nicht wenig erbittert.

§ 11. Um geringer Dinge willen, darunter sonderlich bei kleinen Kindern die vitia aetatis — kindliche Fehler — zu rechnen, da eines etwa sich umsiehet, lachet, flatterhaft ist, oder wenn es etwas versiehet, oder nicht recht machet, soll man nicht bald ein Kind schlagen, sondern es mit Worten erinnern und zur Vorsicht ermahnen.

§ 14. Wenn ein Praeceptor unter der Lection auch gewahr wird, daß ein Kind nicht gleich sitzet, sondern herum gaffet, mit den Händen spielet, oder mit einer Nadel oder Papier, oder mit etwas anders was vor hat, und also nicht Achtung giebet; so soll er es nicht alsbald mit Namen nennen, sondern lieber in genere etwa sagen: Ich sehe ein Kind, das nicht gleich sitzet: es gaffet ein Kind herum und hat fremde Gedanken: ich sehe ein Kind mit einem Papier, mit einer Nadel oder mit einem Hölzlein oder mit einem Läpplein &c. spielen, ich sehe ein Kind, das faltet die Hände nicht &c., so wird er gewahr werden, daß das Kind sich getroffen findet, sich von selbst in Ordnung giebet und es ändert. Dieses aber muß mit großer Geduld, sonderlich bei kleinen Kindern, gar oft wiederholt werden. Es kann ein Praeceptor auch wohl dieses thun, daß er dasjenige, womit die Kinder zu spielen pflegen, in aller Stille sich geben lassen und bis zum Ende der Schulen wohin legen. Auf solche Weise wird der Praeceptor nicht nötig haben, viel zu schelten und zu strafen.

§ 15. Es hat aber ein christlicher Praeceptor auf seiner Seiten sich wohl zu hüten, daß er durch seine eigene Schuld den Kindern keine Strafe zuziehe, welches geschieht, wenn er beim Anfang der Schule zu rechter Zeit nicht da ist, oder auch, wenn er Inspection halten soll, die Kinder allein lässet, und auf solche Weise ihnen Gelegenheit giebet, Mutwillen und Bosheit auszuüben, und hernach, wenn er dazu kömmt, sie strafen muß, dies geschieht auch bisweilen unter währender Information, wenn ein Praeceptor dabei schläfrig oder nachlässig ist, und die Kinder alsdenn allerhand Böses thun, daß es muß bestrafet werden.

§ 17. Schimpfliche Namen und Spottreden sind den Kindern durchaus nicht zu geben, als wodurch sie mehr erbittert, als gebessert werden. Daher soll man sie nicht etwa aus Ungeduld heißen: Ochsen, Esel, Schweine, Hunde, Bestien, Narren,

Halunken, Sauhirten ꝛc., noch weniger sollen sie sie Teufels Kinder nennen. Am allerwenigsten aber soll man auf sie fluchen und ihnen böses wünschen; denn dieses alles sehr unchristlich ist und einem christlichen Praeceptori gar nicht anstehet. Man kann die üblen Kinder wohl nach Befindung der Umstände nennen: böse, wilde, freche, mutwillige, unruhige, ungehorsame, faule oder unchristliche Kinder, anders und härter aber sind sie gar nicht zu heißen, weil es nicht in der Liebe geschehen kann.

§ 23. Um des Lernens willen und wenn ein Kind etwas nicht alsbald begreifen kann, es sei im Lateinischen oder im Griechischen, oder im Rechnen oder im Singen, oder im Catechismo, oder im Lesen, oder in andern Dingen, soll kein Kind ausgescholten oder geschlagen werden, wohl aber um der Bosheit, und sonderlich um der Lügen und der Dieberei willen. Gleich wie nun dieses auf christliche Art ernstlich zu bestrafen ist; also soll hingegen ein Praeceptor nicht ungeduldig noch zornig werden, wenn ein Kind wegen seines langsamen ingenii etwas bald nicht fassen kann, sondern er soll in Sanftmut und Geduld desto fleißiger unterrichten und ihnen eine Sache zu desto besserer Fassung etliche mal vorsagen. Wenn aber offenbare Faulheit und Unachtsamkeit bei einem langsamen ingenio sich hervor thut, so ist solches billig, jedoch christlich und väterlich, erst mit ernsthaften Worten und dann auch mit einigen Schlägen zu bestrafen.

§ 25. Wenn neue Kinder das erste Mal in die Schule kommen, so soll ein Praeceptor, soviel es immer sein kann, bei anderen Kindern sich des Strafens enthalten, damit sie vom Schul-Gehen nicht abgeschrecket werden. Und wenn gleich die neuen Kinder oft selbst viel Unart mit in die Schule bringen, so sind sie doch nicht alsbald mit Schlägen zu traktieren, sondern man soll ihrer 3 bis 4 Wochen schonen (weil sie zuvor aus Gottes Wort eines bessern müssen unterrichtet werden), und sie anfangs nur freundlich erinnern und sagen, daß sie es hier in der Schule ganz anders machen, und nach Gottes Wort und nach dem Exempel anderer frommer Kinder sich fein richten müssen. Damit aber die andern bösen Kinder, wenn ein neu Kind bei seiner Bosheit mit der Strafe verschonet wird, sich nicht ärgern, so kann der Praeceptor sagen: dieses arme Kind weiß es noch nicht besser und hat Gottes Wort noch nicht so oft als ihr gehöret, darum schenket man ihm für dieses mal die Strafe. Es wird sich aber, da es nun was anders höret, mit der Hülfe Gottes schon bessern.

§ 31. Man soll auch kein Kind in der Schule zur Strafe knien lassen, damit nicht das Gebet, so von den Kindern Gottes aus Demut auf den Knien geschieht, dadurch verächtlich gemacht werde.

§ 34. Ein Praeceptor soll sich auch bemühen, die Gemüter der Kinder kennen und prüfen zu lernen, damit er zarte und weiche Gemüter nicht wie harte und freche Kinder traktiere: denn manche Gemüter lassen sich eher mit Worten, als mit Schlägen gewinnen. Daher bei solchen nicht harte und scharfe Schläge, sondern nur ernstliche Worte zu gebrauchen.

§ 35. Wenn ein böses Kind soll bestrafet werden, so muß ein kleines Kind, so zarte Haut hat, nicht so stark geschlagen werden, als ein großes, das harte Haut hat und die Schläge sobald nicht fühlet. Dieser Unterschied ist wohl zu merken, daß ein kleines Kind bei der Bestrafung kleine, ein großes Kind aber größere Schläge bekomme. Denn ein jegliches böses Kind ist zwar väterlich, aber also zu bestrafen, daß es die Schläge fühle. Denn sonst achtet es die Strafe nicht und bessert sich auch nicht.

§ 36. Gleich wie ein Praeceptor sich in acht nehmen soll, daß er nicht allzu scharf sei: also hat er sich auch hingegen zu hüten vor allzu großer Lindigkeit und vor Hätschelei, als welche teils Kinder durch ihre Schmeichelei sich suchen zu wege zu bringen.

§ 40. Wenn ein Delictum oder ein Verbrechen eines Kindes der ganzen Schule noch nicht offenbar, so soll man es auch nicht öffentlich, sondern nur privatim bestrafen, denn auf diese Weise wird nicht nur von dem Kinde die Strafe willig aufgenommen und Besserung versprochen, sondern es wird auch vermieden, daß durch Offenbarung des Delicti andere Kinder geärgert werden.

§ 45. Bei der Bestrafung selbst muß ein Praeceptor zwar ernstlich, aber doch auch väterlich sein, wenn ein Kind soll bestrafet werden, sich aber kläglich stellet, mit Thränen um Vergebung bittet und sich mit Hülfe Gottes zu bessern ernstlich verspricht, er es ihm ein- oder zweimal schenke und die Strafe erlasse. Kommt es aber zum drittenmal mit eben der Bosheit wieder, so kann er es desto schärfer, aber doch väterlich nach gewissen gradibus strafen. Und wenn die Strafe geschehen, soll der Praeceptor sich von dem Kinde die Hände geben für die väterliche Züchtigung und mit Verleihung göttlicher Hülfe Besserung angeloben lassen.

§ 52. Wenn ein Kind um seiner Bosheit willen notwendig zu bestrafen ist, so muß man es nicht ein oder zwei Tage aufschieben, sondern die Sache nur bald vornehmen und abthun. Denn wenn man es aufschiebet, so stehet das Kind, so Böses gethan, immer in der Furcht, weil es nicht weiß, was ihm widerfahren soll, und bleibet wohl gar aus der Schulen.

§ 61. Überhaupt ist noch dieses zu merken: Je mehr ein Praeceptor durch die Gnade Gottes der wahren Gottseligkeit und Demut sich befleißiget und ein kindliches Wesen an sich nimmt, je mehr Vertrauen fassen auch die Kinder zu ihm, daß er mit einer guten Vermahnung bei ihnen mehr ausrichten kann, als andere mit vielen Schlägen.

§ 63. Weil die Schulen sein sollen officinae Spiritus sancti — Werkstätten des heiligen Geistes — so sollen billig alle Praeceptores dahin trachten, daß sie nicht nur selbsten sein lebendige Tempel des heiligen Geistes, sondern auch von ihnen alle Information und sonderlich die christliche Disziplin und Zucht in der Heiligung und in der Kraft des heiligen Geistes verrichtet werden möge! Amen.

Die **pädagogische Bedeutung Franckes** ist in Kürze diese: 1) er besaß ein großes Organisationstalent, 2) er sorgte für gute Lehr- und Wohnräume und Unterrichtsmittel; 3) er legte großen Wert auf die Disziplin (er suchte die Zucht mit der Liebe zu verbinden), Ordnung und Methode (er setzte die Katechese an Stelle des Vortrags und verband Lehre und Erziehung); 4) er berücksichtigte die Individualität; 5) er that viel für die Heranbildung eines guten Lehrerstandes.

Die hauptsächlichsten Mitarbeiter Franckes sind Joachim Lange (Verbesserer des Schulwesens), Rambach (las in Jena und Gießen Pädagogik), Hoffmann (führte zuerst den Gedanken aus, eine populäre Naturlehre und Naturgeschichte in den Volksschulen an die Lesung der Bibel zu knüpfen).

Aus dem Pietismus gingen auch die Herrenhuter (1797) hervor. Der Stifter derselben ist Nikolaus Graf von Zinzendorf, der im Pädagogium zu Halle unter Franckes Aufsicht erzogen wurde. Die Institute der Herrenhuter haben trotz vieler Konkurrenz bis auf den heutigen Tag ihren guten Ruf bewahrt und sind selbst unter den Hottentotten und Negern verbreitet. — Unabhängig von Halle und Herrenhut und weniger engherzig als Francke und Zinzendorf, vertraten J. A. Bengel, vornehmlich aber Flattich den Pietismus in Würtemberg.

Der Pietismus hat auch das Verdienst, die Realschulen ins Leben gerufen zu haben. Der erste, der für die Realschulen eintrat, war der Prediger Christoph Semler in Halle, Inspektor der deutschen Schulen Franckes. Aber der eigentliche Gründer der Realschule ist der aus Franckes Schule in Halle hervorgegangene Johann Julius Hecker, der im Jahre 1747 die **erste Realschule** in Berlin stiftete. Neben der Begründung des Realschulwesens hat er sich noch verdient gemacht durch die Ausarbeitung 2 pädagogischer Reglements für die preußischen Volksschulen in Land und Stadt.

Gehoben wurde die Realschule noch mehr durch J. Fr. Hähn, der beim Unterricht von der Anschauung ausging. Von großer Bedeutung war seine Litteralmethode. Sie besteht darin, daß die Hauptgegenstände des Unterrichts nur mit den Anfangsbuchstaben der Worte (litterae) in den Schulen an der Tafel angeschrieben und insbesondere die Hauptsätze der Disziplin tabellarisch dargestellt wurden. (Vgl. wegen der Realschule: Gelehrte Schulen im 19. Jahrhundert.)

Was der Pietismus in Deutschland in der protestantischen Kirche war, das war der Jansenismus in Frankreich in der katholischen Kirche. Der Jansenismus vertrat das Gefühl gegenüber dem jesuitischen Verstande; die tiefe Innerlichkeit des Geistes gegenüber dem sittenverderblichen „Probabilismus der Jesuiten". In der Schule zu Port-Royal bethätigte der Jansenismus seine Lehrgrundsätze. Die Schulen der Jansenisten gingen zwar unter, aber ihr Geist wirkte weiter in Fénélon.

François de Salignac de la Mothe Fénélon

wurde **1651** auf dem Schlosse Fénélon im Departement Dordogne geboren, wurde 1675 Priester und Leiter einer Anstalt zur katholischen Erziehung protestantischer Mädchen. 1689 wurde er von Ludwig XIV. zum Erzieher seiner Enkel ernannt, in welcher Stellung er alle seine Kraft und Liebe seiner hohen Aufgabe widmete. Infolge religiöser Streitigkeiten verlor er das Vertrauen des Königs und wurde nach seinem Bischofssitz Cambray verwiesen, wo er **1715** starb. Unter seinen pädagogischen Werken ist hervorzuheben: 1) die Schrift über die Erziehung der Töchter. Hier dringt er mit Nachdruck auf die religiöse Bildung und Erziehung der Töchter, da eine schlechte Erziehung der Töchter mehr Unheil erzeugt, als die der Männer. „Sie sollen mit Freundlichkeit geleitet werden, und der Unterricht soll ihnen durch Geschichten u. s. w. angenehm gemacht werden. Man sorge nur für das Verstehen, dann wird auch der Lehrstoff in das Gedächtnis kommen. Besonders sind die Mädchen vor den Fehlern ihres Geschlechts, vor Eifersüchtelei, Schwätzerei u. s. w., zu bewahren, und müssen besonders für ihre Lebensaufgabe, Haushalt u. s. w., tüchtig gemacht werden." 2) Sein Hauptwerk: Les aventures de Télémaque. Fénélon schrieb dies Buch für den Enkel Ludwig XIV., dessen Erzieher er war. Der Telemach, ein auf das Altertum zurückweisender Fürstenspiegel, erschien 1699 in Holland gegen Fénélons Willen. Das Buch wurde mit großem Enthusiasmus aufgenommen und erlebte viele Auflagen. Fénélon hat durch seine pädagogische Thätigkeit, besonders als Prinzeninstruktor, bleibende Anerkennung sich erworben. Mehr Gefühlstheologe als Dogmatiker, ist er mit den deutschen Pietisten zusammen zu stellen.

Probe aus der Schrift über „die Erziehung der Töchter".

„Die Frauen sind nur zu mäßigen Übungen geschaffen, dafür hat ihnen die Natur Fleiß, Zierlichkeit und Sinn für Hauswirtschaft zugeteilt, um sie in ihren Häusern ruhig zu beschäftigen. Und was folgt aus dieser natürlichen Schwachheit der Frauen? Je schwächer sie sind, desto nötiger bedürfen sie es, gestärkt zu werden. Sind sie es nicht, welche die Häuser verderben oder erhalten, die das Hauswesen anordnen? . . . Darum ist es von großer Wichtigkeit, die Erziehung der Töchter von zarter Kindheit anzufangen. Denn dieses Alter, dessen Behütung und Entwicklung man meist ungeschickten und unordentlichen Frauen überläßt, ist das, in welches man die tiefsten Einbildungen prägen kann, so daß sie auf das ganze weitere Leben wirken . . . Vorzüglich aber hat man in den ersten Jahren auf das zu achten, was der Gesundheit des Kindes förderlich ist: Wahl der Speisen, bestimmte Zeiten zu Mahlzeiten u. s. w. Der Unterricht ist in dieser Zeit bloß ein gelegentlicher, man lasse das Kind spielen und mische den Unterricht unter das Spiel, damit man es mit Freudigkeit nach und nach in den Tempel der Weisheit führt. Vorzüglich vergesse man nie: Es nimmt der Mensch die Sitten und Gedanken des, den er liebt, bald an. Machet, daß sie euch lieben und ungezwungen mit euch umgehen, und sich nicht scheuen, auch ihre Fehler frei vor euch zu bekennen. Seid jedoch dabei nicht unbesonnen: ihren Begierden dürft ihr nicht schmeicheln und den Mutwillen nicht ertragen; aber es ist hierbei weniger zu züchtigen, als zu drohen. Tritt dann doch die Strafe ein, so muß sie so leicht als möglich sein, — zuerst geheim, zuletzt vor den Mitschülern, Hausgenossen u. s. w. . . . Man muß das Lernen angenehm machen. Ein besonderes Vergnügen findet das Kind an Geschichten: benutzet diese Neigung, erzählt ihm besonders biblische Geschichten, begleitet auch diese mündliche Unterweisung mit Kupferstichen und Gemälden, doch zwingt es nicht, die Geschichte zu hören, laßt euch vielmehr um die Erzählung bitten; auch fordert kein Wiedererzählen, das Kind wird allein schon das Gehörte denen, die es lieb hat, vortragen. Ohne Zwang anzuwenden, verwertet den Gebrauch der aufbrechenden Vernunft, um dem Kinde die ersten Begriffe von Gott beizubringen: von der sichtbaren Welt leitet es zur unsichtbaren fort und über. Übrigens kommt es nicht darauf an, den Kindern alles dieses durch Auswendiglernen beizubringen, wie man sie den Katechismus lehrt: diese Methode würde die Religion in gezwungene Redensarten verkehren. Helft nur ihrem Verstande und bringt sie auf den Weg, diese Wahrheiten in ihrem eigenen Grunde zu finden; sie werden ihnen angenehmer scheinen und besser in das Gedächtnis kommen. Merket aber dabei, daß es gefährlich ist, von Wahrheiten zu reden, ohne sie im eigenen Leben zu beweisen. Das

Beispiel hat bei allen Lebensaltern wunderbare Kraft und vermag viel bei uns, in der Kindheit aber vermag es alles . . . Neben solcher Erziehung und Belehrung ist bei dem Mädchen noch Sorge zu tragen, daß die Fehler, die ihrem Geschlechte eigentümlich sind, in die Schranken gewiesen werden. Man muß deshalb die allzu zarten Freundschaften, die kleinen Eifersüchteleien, die überflüssigen Höflichkeiten, Schmeicheleien u. s. w. an ihnen tadeln: das alles gewöhnt sie, für schwer und unangenehm zu halten, was ernst und wichtig ist . . . Weiset ihnen . . durch Beispiele, wie man ohne Betrug höflich, vorsichtig und auf rechtmäßige Mittel, um zu seinem Zweck zu gelangen, bedacht sein kann. Lehret sie, daß ein aufrichtiger Wandel mehr Vertrauen und Hochachtung, darum auch mehr Vorteil bringt, als krummer Weg. Suchet vor allem die Eitelkeit niederzudrücken: . . . Lehret sie darum, wie viel höher die Ehre zu schätzen ist, die aus einem guten Wandel und wahrer Geschicklichkeit entspringt, als die, welche man mit den Haaren und Kleidern gewinnt. Die Schönheit, könnt ihr sagen, betrügt die Person, die sie besitzt, mehr, als die, welche sich durch sie verblenden lassen; es ist nur eine kurze Anzahl von Jahren, die den Unterschied zwischen einer schönen Frau und einer solchen, die es nicht ist, macht. Dagegen muß eine Frau in dem unterrichtet werden, was ihre Lebensaufgabe ausmacht. Sie soll die Aufsicht über die Erziehung ihrer Kinder haben, der Söhne bis zu einem gewissen Alter, der Töchter, bis sie heiraten . . . Eine Hausfrau muß vollkommen in der Religion unterrichtet sein und einen reifen, festen, in Regierungssachen ihres Hauswesens wohlerfahrenen Verstand haben. Sie muß endlich die ganze Haushaltung verstehen und üben: man braucht gewiß einen höheren Verstand, in Künsten der Haushaltung unterrichtet zu sein, und ein Hauswesen, das eine kleine Republik ist, wohl anzuordnen, als zu spielen, von Moden zu reden und kleine Höflichkeiten in Gesellschaften anzubringen . . . Lehret eine Tochter fertig und ohne Fehler lesen und schreiben, sowie die vier Species der Rechenkunst . . . Werke der Poesie und Redekunst würde ich ihnen zu lesen gestatten, wenn ich sähe, daß eine Tochter Lust dazu hätte und ihr Verstand kräftig genug dazu wäre, sich in den Schranken des wahren Gebrauches dieser Dinge zu halten. Die Musik soll man ihnen beibringen, wenn sie Talent dazu haben. Die Malerei zu erlernen, ist gleichfalls nützlich, durch sie können und werden die weiblichen Arbeiten, Stickwerke u. s. w., mehr als bisher den Gesetzen der Schönheit entsprechen. Was aber auch eure Tochter erlernet: sehet bei ihrer Erziehung auf den Stand, den Ort, wo sie ihre Lebenszeit zubringt, und die Hantierung, die sie treiben wird. Gebet wohl acht, daß sie sich keine Hoffnungen macht, die über ihren Stand hinausgehen."

2) **Jean Jacques Rousseau***) (1712—1778).

I. Leben.

Er wurde **1712** zu Genf geboren. Seine Mutter starb sehr frühe; sein Vater, ein Uhrmacher, las mit dem jungen Rousseau selbst Nächte hindurch Romane. Als der Vater eines Ehrenstreites wegen aus Genf fliehen mußte, wurde Rousseau zunächst einem evangelischen Landprediger zur Erziehung übergeben, kam dann zu einem Kupferstecher in die Lehre, dem er entlief. Durch die Vermittlung eines katholischen Geistlichen kam er in das Haus einer Frau von Warens, die ihn zum Katholizismus bestimmte. Einige Jahre trieb er sich zwecklos als Bedienter umher und kehrte endlich in das Haus der Frau von Warens zurück. Unterstützt von Frau von Warens ging Rousseau nach Paris. Mit dem Jahre 1750 tritt ein Wendepunkt in seinem Leben ein. Er gewann in diesem Jahre den Preis einer von der Akademie zu Dijon gestellten Aufgabe „über den Einfluß der Wissenschaften und Künste auf die Sitten". Um unabhängig zu bleiben, lebte er auch fernerhin ausschließlich vom Notenschreiben. 1754 kehrte Rousseau nach seiner Vaterstadt zurück, ging aber bald darauf nach Paris zurück. 1761 und 1762 schrieb er den Roman „Die neue Heloise" und seinen „Emil, oder über die Erziehung". Das Buch ist halb Roman, halb Lehrbuch, enthält kein Erziehungssystem, sondern mehr Erziehungsgeschichte. Es zerfällt in 5 Bücher, wovon 4 von der Erziehung „Emils" handeln, während das letzte der Erziehung „Sophiens" gewidmet ist. Infolge der Verurteilung des „Emil" mußte er aus Frankreich fliehen, kehrte aber nach einem Aufenthalte in England 1770 zum drittenmal nach Paris zurück und starb im Jahre **1778**, von tiefer Schwermut gedrückt, man weiß nicht, ob eines natürlichen Todes.

II. Kurzer Inhalt des „Emil" (nach Böhm, Seite 84).

I. Buch. Emils erstes Lebensjahr. Im Emil sagt er: Der bürgerliche Mensch wird geboren, dann legt man ihn in Fesseln, in das Wickelbett, nach dem Tode in den Sarg. Hebammen modeln den Kopf äußerlich, Philosophen innerlich. Mütter stillen die Kinder nicht mehr, daher lösen sich die Familienbande. — Der Zerstörungstrieb der Kinder ist nicht Bosheit, nur Begierde nach Thätigkeit; daher ist das

---

*) Reißig, A., Dr. Rousseaus Leben und Schriften. 1 ℳ

Spiel eine Befriedigung. II. Buch. Vom 2—12. Lebensjahr. Mit dem Sprechen beginnt eine neue Epoche im Leben. Es ist wie mit dem Gehenlernen; man nimmt Gängelband, Laufkorb, Fallhut &c. zu Hülfe, ohne zu denken, daß es das Kind mit seinen Kräften am besten lernen und ein selbstbewußtes, individuelles Dasein führen würde.

Das Kind muß nicht aus Gehorsam, sondern aus Notwendigkeit handeln. Gehorchen und Befehlen sind aus dem Wörterbuche zu streichen, ebenso Schuldigkeit und Verpflichtung; aber Kraft, Notwendigkeit, Ohnmacht, Zwang müssen eine Rolle spielen. — Der Verstand entwickelt sich unter allen Fähigkeiten zuletzt; ihn will man anspannen, um die andern helfen zu entwickeln, d. h. mit dem Ende den Anfang machen. Dem Kinde zeigt Stärke, den Männern Gründe. Es giebt keine ursprüngliche Verderbtheit im menschlichen Herzen. Die erste Erziehung darf deshalb nur rein negativ sein und soll das Herz vor Fehlern, den Verstand vor Irrtümern bewahren.

An allen Lügen der Kinder sind die Lehrer Schuld. Die Kinder können nicht bös und lügnerisch werden, wofern man nicht selbst den Samen dieser Laster in ihre Herzen säet.

Das Kind hat, bis es zu Verstand kommt, seine Muttersprache; um zwei Sprachen zu haben, müßte es Ideen vergleichen können.

Kenntnis von Zeichen ohne Kenntnis der bezeichneten Dinge ist nichtig. Man glaubt mit Karten in der Geographie gut zu unterrichten, und zeigt doch nur die Orte, wie sie auf dem Papiere stehen.

Lesen ist eine unselige Beschäftigung für Kinder. Emil muß im 12. Jahre kaum wissen, was ein Buch ist. Gerade weil mir nicht daran liegt, ob der Knabe vor dem 15. Jahre lesen kann, lernt er es vor dem 10. Kann er aber lesen, so soll sein erstes und bis zum 15. Jahre einziges Buch Robinson Crusoe sein.

Die ersten Vermögen, die sich bilden, sind die Sinne. Sie vergißt man am meisten. Meßt, zählt, wägt, vergleicht, benützt möglichst jeden Sinn und bildet vor allem den Körper.

III. Buch. Vom 12.—15. Lebensjahr. Im 12. oder 13. Lebensjahre entwickeln sich die Kräfte des Kindes schneller, als seine Begierden; es ist die Zeit seiner relativ größeren Kraft, also die Zeit der Arbeit, des Unterrichts. — Kein anderes Buch, als die Welt, keinen anderen Unterricht, als Thatsachen. Der Zögling wisse nicht etwas, weil man es ihm gesagt, sondern weil er es begriffen hat.

Die Geographie gehe vom Wohnhaus aus. — Der Unterricht in der Physik beginne mit Erfahrungen, nicht mit Instrumenten. Bücher braucht man nicht. Geht in die Werkstätten und lasset Hand anlegen. Das große Geheimnis der Erziehung ist, daß

Leibes- und Geistesübung einander stets zur Erholung sind.

IV. Buch vom 15.—20. Lebensjahre. Mit dem 15. Lebensjahre tritt Emil in eine neue Lebensepoche. Jetzt vergleiche er sich mit andern und jetzt mache ihn mit allen socialen Verhältnissen bekannt. Das ist der Zeitpunkt zum Unterricht in der Geschichte. Um die Menschen kennen zu lernen, muß man sie handeln sehen; sie zeigen ihre Worte, verbergen ihre Handlungen, in der Geschichte aber stehen sie unverschleiert da.

Emil soll als naturgemäßer Mensch in den Wogen des gesellschaftlichen Lebens sich nicht fortreißen lassen; es soll ihn die Autorität seiner Vernunft beherrschen.

Nun soll er auch in die Religion eingeführt werden. Gott entzieht sich unseren Sinnen. Im 15. Jahre weiß Emil nicht, ob er eine Seele hat, vielleicht erfährt ers vor dem 18. noch zu frühe. Wenn ers überhaupt zu frühe erfährt, läuft er Gefahr, es nie zu erfahren.

In welcher Religion wollen wir Emil erziehen? Antwort: In gar keiner; wir wollen ihn nur instandsetzen, die zu wählen, die seine Vernunft ihm empfiehlt. (Als Verkündiger dieser Naturreligion läßt Rousseau im Emil einen „savoyischen Vikar" auftreten.)

Emil soll nicht immer allein stehen, er soll seine Pflichten als Glied der Gesellschaft erfüllen. Jetzt kann er Schriften lesen, Beredsamkeit sich aneignen und die Alten studieren, die der Natur näher standen und daher mehr Geschmack entwickeln konnten.

Das V. Buch schildert Sophie als Muster eines Mädchens, Emil lernt sie kennen und verheiratet sich mit ihr.

Die Grundlage, auf welcher Rousseau seinen Emil aufbaut, ist diese: Alles ist gut, wie es aus den Händen des Urhebers hervorgeht, alles entartet unter den Händen der Menschen. Darum muß alle Kultur verflucht werden und die Erziehung nicht in dem durch die Kultur wieder zur Natur zurückgekehrten, sondern in dem von der Kultur noch unberührten Menschen ihr Ideal suchen. Durch diese pädagogische Anschauung ist einerseits die Idee einer allgemeinen Menschheit und humanen Bildung zur Anerkennung gebracht, andererseits aber hat diese Anschauung dem Irrtum Raum gegeben, nicht bestimmte, positive, sondern abstrakte, allgemeine Menschen, die nichts als solches sind, erziehen zu können.

Rousseaus Erziehungsgrundsätze bestehen in folgendem: Der Mensch hat drei Erzieher: 1) **die Natur**, d. h. die natürliche innere Entwicklung, die Kräfte und Organe in der Natur, 2) seine **Mitmenschen**, die ihn den Gebrauch seiner, von der Natur erlangten

Kräfte lehren, und 3) **die Dinge**, d. h. die eigene Erfahrung, die der Mensch durch die Einwirkung der Außendinge macht. Da notwendig die drei Arten der Erziehung übereinstimmen müssen, so muß sich die zweite Art (durch den Menschen), die allein in unserer Macht liegt, nach den beiden anderen richten, die wir nicht in der Gewalt haben. Rousseau will einen **Naturmenschen** erziehen; er will dem Menschen eine natürliche Religion geben, damit er sich später die Konfession selbst wählen könne. Rousseau ist durchaus kein Materialist, sondern ein entschiedener Feind dieser Richtung; er verehrt Christus.

III. Die Vorzüge und Mängel des Rousseauschen Erziehungssystems.

A. Die **Vorzüge**.

a. Alle Erziehung muß naturgemäß sein und als allgemeine Menschenbildung aufgefaßt werden;
b. der Erzieher hat die Natur des Zöglings zu studieren (anthropologische Grundlage);
c. die Betonung der gesunden leiblichen Erziehung;
d. für die geistige Bildung sollen als Grundsätze gelten: Anschaulichkeit, Selbstthätigkeit, Belebung des Interesses, kein Mechanismus, keine Überbürdung. Überhaupt muß die Erziehung praktisch, d. h. für das bürgerliche Leben sein, und diejenige der Mädchen fällt vorzugsweise der Mutter zu.

B. Die **Mängel**.

a. Der Zögling soll wenigstens 20 Jahre lang einen eigenen Lehrer haben;
b. Rousseau betrachtet die Kultur als ein Hindernis der Erziehung;
c. sein ganzes System gründet sich auf eine Rücksichtslosigkeit gegen alles Wirkliche; jede positive Einwirkung ist überhaupt nach ihm verwerflich;
d. Unterschätzung des Unterrichts und Verzögerung der Entwicklung der Kinder durch seine Erziehungsmethode;
e. Zurücksetzung der ästhetischen Bildung;
f. Verwerfung der Autorität — der Mensch soll **alles** selbst finden.

IV. Gegensätze zwischen den Lehren Rousseaus und denen Lockes.

Rousseau.	Locke.
a. Religion.	
Die Leitung und Pflege der ursprünglichen Triebe die Grundlage und Stütze der Tugend. Später Religionsunterricht.	Die Religion die Grundlage und Stütze der Tugend. Früher Religionsunterricht.
b. Erziehungsplan.	
Verwerfung jedes Raisonnements.	Geeignete Vernunftgründe die Triebfedern zu sittlichen Handlungen.
Prinzip der freien selbstthätigen Entwicklung.	Prinzip der Autorität; positive Einwirkung, Gewohnheit.

Gemeinsam ist zwischen beiden die Betonung einer liberalen Erziehung und Zurücksetzung der ästhetischen Bildung.

3) Der Philanthropinismus

ist dasjenige pädagogische System, welches **Basedow** und **seine Freunde** aus den Erziehungsregeln Lockes und Rousseaus in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts anzubahnen und mit den schon von Comenius empfohlenen didaktischen Mitteln in Anwendung zu bringen suchten. Der Begründer und Vertreter des Philanthropinismus ist der schon genannte

Johann Bernhard Basedow (1723–90),

geboren **1723** zu Hamburg als Sohn eines Perückenmachers, von dem er sehr strenge gehalten wurde. Er entfloh der Härte seines Vaters und wurde Bedienter bei einem holsteinischen Arzte. Dieser brachte ihn zu seinen Eltern zurück und veranlaßte ihn, das Gymnasium zu besuchen. Während seiner Gymnasialjahre unterhielt er sich durch Privatunterricht und Gelegenheitsgedichte. 21 Jahre alt, bezog er die Universität Leipzig, um Theologie zu studieren (1744–46). Darauf nahm er eine Hofmeisterstelle in Holstein an. Seine pädagogischen Erfahrungen, die er in dieser Stellung machte, erzählt er in seiner Dissertation: de inusitata et optima honestioris juventutis erudiendae methodo, Kilonii 1752. Von der Gouvernante des Hauses lernte er Französisch. Als er 1753 das Amt eines Lehrers der Moral und der schönen Künste auf der Ritterakademie zu Soroe antrat, heiratete er sie. Hier schrieb er eine „praktische Moral für alle Stände“. Infolge dieser Schrift mußte er seine Stellung in Soroe aufgeben

(1761) und wurde nach Altona versetzt. Hier geriet er wegen scharfer Schriften über Religion und Religionsunterricht mit den Hamburger Geistlichen Winckler und Göze in Streit. Diese schlossen ihn vom Abendmahl aus, und in Lübeck wurden seine Schriften verbrannt.

Sein Enthusiasmus für eine Verbesserung der Schulen verschaffte ihm Eingang bei den edelsten Männern. Begeistert durch Rousseaus Emil legte er sich ganz und gar auf die Pädagogik und trat 1768 mit seinen pädagogischen Plänen durch die Schrift: „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen-Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt" in die Öffentlichkeit. 1770 gab er sein „Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker" heraus, welches auch von der Prinzenerziehung handelt. Infolge dieser Schrift wurde Basedow von dem Fürsten Leopold Franz nach Dessau berufen. Im Jahre 1774 erschien hier sein „Elementarwerk" in 4 Bänden mit 100 Kupfertafeln in 3 Sprachen (deutsch, französisch und lateinisch). Das Buch ist eine großartige Nachahmung des orbis pictus und enthält den Hauptunterrichtsstoff in der den Basedowschen Grundsätzen angemessenen Form und Anordnung. Das ganze Werk besteht aus 10 Büchern: 1) Nur für erwachsene Kinderfreunde. 2) Von mancherlei, besonders von dem Menschen und der Seele. 3) Die gemeinnützige Logik. 4) Von der Religion. 5) Von der Sittenlehre. 6) Von den Ständen und Beschäftigungen der Menschen. 7) Die Elemente der Geschichtskunde. 8) Die Naturkunde. 9) Fortsetzung der Naturkunde. 10) Das Nötigste der Grammatik und Wohlredenheit. Das Werk fand großen Beifall. Göthe tadelt die Abbildungen: „Die Zeichnungen zerstreuten mehr als die Gegenstände selbst, da in der wirklichen Welt doch immer nur das Mögliche beisammen steht, was hier aber nicht der Fall ist, weshalb die Kupfer jener sinnlich-methodischen Vorzüge ermangeln, die ähnlichen Arbeiten des Comenius zugesprochen werden müssen." Die Leitung der von ihm 1774 errichteten Anstalt zu Dessau, **Philanthropin** genannt, legte er schon 1777 in Campes Hände. Von 1778 an lebte er in Leipzig, Halle, Dessau und Magdeburg, wo er am 25. Juli **1790** starb.

Trotz der Mängel, welche teils selbst Basedows Grundsätzen anklebten, teils durch die Ungeschicklichkeit der Lehrer hineingebracht wurden, wirkten die Anstalt in Dessau und die Salzmannsche Erziehungsanstalt in Schnepfenthal, dem Philanthropin in Dessau nachgebildet, sehr viel Gutes. Die **Grundsätze**, welche Basedow leiteten, sind folgende: „Im Menschen ist zunächst das rein Menschliche zu bilden; die Erziehung für einen besonderen Beruf ist Nebensache. Die Hauptsache ist, daß der Mensch sich als Weltbürger betrachte und sich in der Welt heimisch fühle. Dazu gehört 1) eine gute Erziehung des Körpers, 2) eine geistige Erziehung, die vorzugs-

weise auf der Bildung des Verstandes beruht. Was das Kind lernen soll, muß praktisch und leicht verständlich sein, der Stoff muß daher aus der Sinnenwelt genommen werden, und die Methode muß anschaulich sein. Die Sprachen, selbst die alten, müssen durch Sprechen und in Verbindung mit dem Sach=Unterrichte gelernt werden, überhaupt muß das Lernen dem Kinde leicht und angenehm gemacht werden. Eigentlich sollte das Lernen halb spielend geschehen. Auch die Disziplinarmittel müssen mehr den Ehrtrieb benutzen, als eine große Strenge atmen. Kinder sind von Natur gut, Zwang macht sie meistens nur schlecht; in einem Worte, **Philanthropie** muß die Tendenz aller Erziehung sein. Man muß den natürlichen Trieb zur Freiheit im Kinde fördern, nicht unterdrücken. Von gleichen Prinzipien muß die religiöse Erziehung durchdrungen sein. Tugend und Religion müssen der Jugend leicht und angenehm gemacht werden, damit sie dieselben lieb gewinne. Der erste Religionsunterricht soll ohne alle Rücksicht auf eine bestimmte Konfession erteilt werden, der Kirchenglaube gehört für spätere Jahre." **Basedows Charakter:** Basedow war wankelmütig, marktschreierisch, hielt keinen Frieden mit seinen Mitarbeitern; war einer gewissenhaften, besonnenen Thätigkeit nicht fähig; wegen seines unsauberen Wesens, das geistige Getränke als Reizmittel verlangte, kein erziehliches Vorbild. Er hatte aber Begeisterung für die Erziehungssache und Einsicht in die Mängel des Schulwesens (Schumann).

Die hauptsächlichsten Philanthropen sind:

1) **Chr. H. Wolke** (1741—1825), der thätigste Mitarbeiter in Dessau. Er arbeitete von 1770 mit Basedow zusammen, wurde der Erzieher seiner Tochter Emilie, die im Alter von 4 Jahren schon eine gewisse Fertigkeit im Verstehen und Sprechen der französischen und lateinischen Sprache besaß. Wolke verließ 1784 Dessau und ging nach Rußland, um hier seine Methode zur schnellen und leichten Erlernung fremder Sprachen zu verwerten. 1802 kehrte er ohne Erfolg nach Deutschland zurück und widmete sich bis zu seinem Tode der Erziehungsmethode.

2) **Iselin** (besonders in der Schweiz thätig).

3) **Joachim Heinrich Campe** (1746–1818), der hervorragendste Schriftsteller des Philanthropinismus und der eigentliche Begründer der Kinderschriften, wurde 1777 Leiter des Philanthropins. Seine Schriften sind: 1) Reisebeschreibungen; 2) **Robinson der Jüngere;** 3) Allgemeine Revision des gesamten Schul= und Erziehungswesens; 4) Theophron oder der erfahrene Ratgeber für die unerfahrene Jugend.

4) **Trapp**, der erste Professor der Pädagogik an der Universität Halle.

5) **Christian Gotthilf Salzmann**, der hervorragendste Nachfolger Basedows und der bedeutendste Praktiker der Philanthropen, wurde **1744** in Sömmerda als Sohn eines Predigers geboren, besuchte

die Schule zu Erfurt, studierte Theologie in Jena und wurde 1772 Pfarrer zu Erfurt. In dieser Stellung blieb er bis 1781, wo er als Religionslehrer an das Philanthropin nach Dessau berufen wurde. Salzmann fühlte sich in dieser Stellung sehr glücklich; er verließ jedoch 1784 Dessau wieder, hauptsächlich, um eine neue Erziehungsanstalt nach „eigenen Ideen" zu gründen. Er errichtete nun 1784 zu Schnepfenthal bei Gotha am Thüringer Walde eine neue Erziehungsanstalt, in der die Zöglinge als „Familienglieder" behandelt werden sollten. Das Institut blüht noch heute. Sein **Erziehungsziel** war, „gesunde, verständige, gute und frohe Menschen zu bilden, sie dadurch in sich selbst glücklich zu machen und zu befähigen, zur Förderung des Wohles ihrer Mitmenschen kräftig mit zu wirken". Er legte großes Gewicht auf die körperliche Ausbildung: Spaziergänge, heitere Feste, z. B. Kartoffelfest, gymnastische Übungen u. s. w. — Das Hauptprinzip des Unterrichts war Anschauung. Der Unterricht erstreckte sich auf Religion und Moral, auf Geographie und Geschichte, auf Naturgeschichte, auf Mathematik, auf kaufmännisches und bürgerliches Rechnen, auf die deutsche, lateinische, griechische, französische, auch englische und italienische Sprache, auf Schönschreiben, auf Zeichnen und Handarbeiten, auf Musik und Gymnastik. — Bei dem Unterricht ging er von der Ansicht aus, daß eine gemeinsame allgemeine Bildung der Fachbildung vorangehen müsse. Die Körperstrafen wurden aus der Schule verbannt.

In höchster Blüte stand Salzmanns Anstalt im Jahre 1803. Die ersten Zöglinge der Schule waren der spätere große Geograph Karl Ritter und dessen Bruder. — Salzmann war besonnen, ruhig und hatte etwas Würdevolles, Patriarchalisches an sich, auch war er derjenige von den Philanthropen, der die neuen Ideen am reinsten erfaßte und durchzuführen suchte. † **1811.**

Seine hauptsächlichsten **pädagogischen** Schriften sind:

1) Unterhaltungen für Kinder und Kinderfreunde (1778).
2) Das Krebsbüchlein (Anleitung zu einer unvernünftigen Kindererziehung). Er geißelt darin ironisch die herrschenden Fehler der Kindererziehung, die 1) in dem Mangel an gutem Beispiel, 2) in der nicht genügenden Beaufsichtigung, 3) in der fehlerhaften Erziehung liegen. Das Buch hat eine Vignette auf dem Titelblatt, ein alter und drei junge Krebse mit der Unterschrift: Faciam mi papule, si te idem facientem prius videro. (Ich werd's thun, mein Väterchen, wenn ich zuvor sehen werde, daß Du es thust.) (1780.)
3) Über die wirksamsten Mittel, den Kindern Religion beizubringen. „Die Religion, als Wissenschaft vorgetragen, läßt das Herz kalt und leer und wird bloßes Gedächtniswerk." (1780.)

4) Einige Jahre nach der Erfurter Zeit fällt die Herausgabe seines umfangreichen Romans Karl von Karlsberg oder über das menschliche Elend. Der Roman ist in lauter Briefen abgefaßt. Das Buch ist zu vergleichen mit Pestalozzis Lienhard und Gertrud.

5) Nachrichten für Kinder aus Schnepfenthal.

6) Konrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder. Das Buch stellt in lebendig anregender Weise die häusliche Erziehung dar, besonders der ersten Jahre vor Eintritt in die Schule. Das Werk ist eine Nachbildung von Rousseaus Emil. (1796.)

6) Das Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. (Titel: Bild eines Ameisenhaufens mit der Unterschrift: Spr. Sal. 6, 6: Gehe hin zur Ameise, du Fauler, siehe ihre Weise an und lerne.) Das Buch handelt, abgesehen von einer Anrede an Hermann aus einem Vorberichte, a. über das Symbolum der Salzmannschen Erziehung: Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen; b. was ist Erziehung: Entwicklung und Übung der jugendlichen Kräfte in leiblicher und geistiger Hinsicht; c. was muß ein Erzieher lernen: Behandlung der Leibeskräfte, Abhärtung für sich selbst und die Zöglinge, Übung des Gedächtnisses, der Einbildungskraft, des Verstandes, Gewöhnung zur Sittlichkeit; d. Plan zur Erziehung der Erzieher: Pflanzschule für Erzieher. „Erziehe dich selbst.“ (1806); e. Schlußermahnung: Non ex quovis ligno fit Mercurius.

Unterrichtsbetrieb im Philanthropin.
(Vergleiche Salzmann.)

a. Methode: im allgemeinen folgten die Philanthropen Comenius, Locke und Rousseau, überschätzten aber die Methode und verfielen bei ihrer Lehrweise auf Tändelei, z. B. Spiele mit gebackenen Buchstaben; hiermit hing auch die „laxe Zucht“ zusammen. Ein besonderer Vorzug des Lehrverfahrens der Philanthropen ist die Beseitigung des Gedächtniskrames, wohingegen die Anschauung besonders betont wird.

b. Unterrichtsfächer: Für das Altertum hatte man wenig Sinn; man bevorzugte das Moderne und Praktisch-Nützliche. Die altklassischen Sprachen wurden nur geduldet. Die Ph. trieben mit großem Erfolg die Naturkunde und sind durch die Einführung der Gymnastik in ihren Schulen die Begründer des Schulturnens geworden.

Gegensätze zwischen den Lehren Basedows und denen Rousseaus.

Basedow.	Rousseau
Früher Anfang mit der intellektuellen Bildung; Basedows Tochter, Emilie, lernt mit 1½ Jahren lesen, mit 2½ Jahren Französisch, mit 3½ Jahren Latein.	vernachlässigt und verspätet dieselbe.
Basedow ist für eine Vermehrung der Unterrichtsgegenstände.	Rousseau beschränkt die Zahl derselben.

Gemeinsam ist beiden die Bekämpfung des einseitigen Humanismus, die bloß natürliche Religion, die Betonung der körperlichen Erziehung, die Beseitigung des Zwanges und der Härte aus der Erziehung.

Gegensätze zwischen den Lehren der Philanthropinisten und denen der Pietisten.

Die Philanthropinisten	Die Pietisten
waren Pädagogen besonders für die höheren Stände.	waren zunächst Pädagogen der Volksschule, sorgten für die Armen- und Waisenkinder.
Gründung des Glaubens auf die Vernunft (Naturreligion Rousseaus).	Positives Christentum.
Durchgreifende Umgestaltung der Erziehung, ja der ganzen menschlichen Gesellschaft.	Beschränkten sich in der Beseitigung des Bestehenden auf das Naheliegende.

Gemeinsam ist beiden die Betonung der Leibespflege, das Streben nach Verbesserung der Unterrichtsmethode, die Vorliebe für die Realien, die Richtung auf das Nützliche.

Proben aus Basedows Schriften.

1) Aus der „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und deren Einfluß auf die öffentliche Wohlfahrt“. (1768.)

„Ihr edeln Freunde der Menschheit, ihr Lieblinge ihres Vaters, ihr wünscht an vielen Orten mehr öffentliche Glückseligkeit.

O, daß mehr Einsicht, mehr Tugend, mehr Patriotismus ausgebreitet wären! O, daß die Gelehrten größtenteils innerliche Würde und äußerliches Ansehen haben könnten! O, daß also die Universitäten wahrhaftig verbessert wären! Das ist noch unmöglich. Weiter zurück mit unsern Wünschen! O, daß Gymnasien und Schulen an vielen Orten das würden, was sie sein sollten! Das ist noch unmöglich! Wir müssen abermals mit unsern Wünschen zurückgehen! O, daß man nur einige Seminarien von künftigen Schulmännern und Professoren hätte, wie Menschenfreunde sie wünschen müßten! Auch das ist noch unmöglich. Wir müßten erst eine geordnete Schulbibliothek zum vernünftigen Unterricht haben; alsdann können wir selbst oder unsere Nachkommen nach und nach die Stufen ersteigen, die uns nun viel zu hoch sind. Ein Elementarbuch, ein Abc-Buch der realen und nominellen menschlichen Erkenntnis, ein Werk, dessen Vorstellung bisher sogar fehlt, ist das erste, was einige Menschenfreunde zusammen oder ein einziger mit Rat und mancherlei Hilfe, zur Erfüllung so herrlicher Zwecke, mit wahrscheinlicher Hoffnung eines guten Erfolgs machen können. Dieses den ersten Schulen der gesitteten Bürger gewidmete Elementarbuch wird aber nur zustande kommen können, wenn ich Fürsprache oder Hilfe solcher vermögenden Menschenfreunde erwarten darf, welche den möglichen Anfang einer so wichtigen Sache für wichtig genug halten, das dafür zu thun, was ich selbst nicht kann.“

2) Aus dem „Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker“. (1770.)

„Der Hauptzweck der Erziehung soll sein, die Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten. Der Unterricht ist im Vergleich mit der Bildung des Herzens nur der geringste Teil der Erziehung. Die Kenntnisse, die ein Weiser den ersten Jahren der Jugend wünschen darf, müssen mit dem Zweck der ganzen Erziehung in einem wohlüberlegten Verhältnis stehen. Nicht viel, aber mit Lust! Nicht viel, aber in elementarischer Ordnung, die vom Leichteren zum Schwereren fortschreitet und in der Grundlage keine Lücken und Schwächen bleiben läßt. Nicht viel, aber lauter nützliche Erkenntnis, welche ohne Schaden niemals vergessen werden darf. Der Unterricht so angenehm, als er seiner Natur nach sein kann. Übung im Memorieren der Sachen ist wichtiger, als das von Worten. Etwas Naturgeschichte, Mathematik und Physik ist zureichend, den Verstand der Jugend so zu üben, daß sie von dieser Art Sachen alles, wovon sie einmal Einsicht erlangen muß, nach einer geringen Mühe der Erkundigung und des Anschauens begreifen könne. In der Sittenlehre ist nicht Unterricht, sondern Übung die Hauptsache. Die Sitten-

lehre gründet sich auf Erfahrung; unsere eigene aber ist zu eingeschränkt und kommt oft zu spät, wir bedürfen also der Nachricht von Fremden. Nur in dieser Absicht hat die Geschichtskunde einen wahren Wert. Die moralischen Regeln, wenn sie nicht durch Erzählung bestätigt werden, beschäftigen nur den Verstand, aber nicht zugleich die Einbildungskraft. Wichtig und von großem Nutzen sind beim Unterricht auch Gemälde und Kupferstiche ... In Bezug auf Sprachen halte ich es für nützlich, daß vor Endigung des 6. Jahres ein Kind mit einer fremden oder toten Sprache nicht beschäftigt werde. Die Grammatik der Landessprache muß einem jeden die erste sein; in toten und fremden Sprachen bedarf er dann keiner andern Regeln, als durch welche die Abweichungen derselben von jener schon bekannten gelehrt werden. — In der Religion muß die Jugend schon, ehe ihr reifes Alter kommt, unterrichtet werden. Der erste Rat dabei ist, daß wir die Kinder keine Worte oder Sätze lehren, welche etwas zur Religion Gehöriges bedeuten, so lange sie entweder gar keine oder höchst falsche Begriffe damit verknüpfen; denn auch nicht der kleinste Teil einer Religion besteht in bloßer Wortkenntnis ... Die ganze Erziehung muß bei Söhnen eine andere als bei Töchtern sein. Unterrichtet müssen Mädchen so weit werden, daß sie mit Anstand sagen können, was sie sich zu sagen vornehmen; daß sie vernehmlich und der Sacherkenntnis gemäß lesen; daß sie leserlich schreiben; daß sie sich zur regelmäßigen Richtigkeit des Ausdrucks und zur Rechtschreibung in der Muttersprache und im Französischen gewöhnen; daß sie einige Übung im Briefschreiben, im Rechnen und im buchhalterischen Anschreiben besitzen; daß sie in der Religion und Sittenlehre alles, was als Beweggrund zu ihren Pflichten und zu ihrer Beruhigung dienen kann, aus sichern Gründen glauben; daß sie von Musik, Singen, Tanzen und Zeichnen so viel erwerben, als nötig ist, sich zuweilen mit der Ausübung zu ergetzen ... Den Männern gefallen, sie verpflegen, ihnen raten, sie trösten, ihnen das Leben annehmlich und süß machen, das sind zu allen Zeiten die Pflichten des weiblichen Geschlechts; diese muß man dasselbe von Jugend auf lehren ... Meine Anschläge und meine Schularbeiten sind nur für die gesitteten Stände, von dem Prinzen an bis an die Kinder der Handelsleute oder angesehenen Künstler; diese mit eingeschlossen. Der weltliche Unterricht des großen und schätzbarsten Haufens aber muß nur ganz unstreitige, praktische, diesem Stand angemessene und sehr wenige Kenntnisse erhalten. Sie müssen aber aus dem ganzen Vorrate, welcher für die höheren Stände gehört, sehr sorgfältig gewählt, und diese Wahl kann vor dem Dasein des ganzen Vorrats weder angestellt, noch von andern beurteilt werden. Vor Verbesserung des Schulwesens der höhern Stände ist keine Anzahl solcher Lehrer da, welche den großen Haufen nach der natürlichen oder elementarischen Methode zu unterrichten die

nötige Einsicht und Fertigkeit besitzen ..." Unter anderem heißt es ferner: „Ich bin zwar der Meinung gewesen, daß man so bald als möglich mit den Kindern über die Ursachen der Befehle vernünfteln müsse, aber ich habe durch Nachdenken und Erfahrung gefunden, daß die Sicherheit des Gehorsams dadurch verzögert werde. Die meisten väterlichen Befehle gründen sich ja auf solche entfernte Wirkungen des Thuns und Lassens, von deren Gewißheit oder Wahrscheinlichkeit die Kinder keine unmittelbare Überzeugung haben können; sie gründen sich auf diejenigen Verhältnisse des Erwachsenen, die den Kindern unbekannt sind oder sehr entbehrlich scheinen ... Ein Befehl ist eine Erklärung des Willens, weiter nichts. Gründe anzuführen ist nur nötig bei dem Rate und dem Unterrichte."

Proben aus Salzmanns Schriften.

1) Aus: „Über die wirksamsten Mittel, den Kindern Religion beizubringen." (1780.)

„Religion ist eine solche Gesinnung, nach der wir uns Gott und andere Dinge, die auf uns eine nähere Beziehung haben, von der rechten Seite ansehen und ihren wahren Wert, den sie im Verhältnis gegen einander haben, bestimmen. Religion fällt also zusammen mit Erkenntnis der Wahrheit. Es ist demnach das Aufklären des Verstandes das einzige Mittel, Religion zu erzeugen und zu verbreiten."

2) Aus dem „Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher" (1806), das „Symbolum" (I. Teil).

„Denen, die sich entschließen, das Christentum anzunehmen, wird gewöhnlich bei Einweihung zu demselben eine Formel vorgelegt, zu deren Annahme sie sich bekennen müssen, die man Symbolum nennt. Ich lade jetzt die deutschen Jünglinge ein, sich dem wichtigen Geschäfte der Erziehung zu weihen. Man wird es also nicht sonderbar finden, wenn ich ihnen auch eine Formel zur Annehmung als Symbolum vorlege. Ein jeder, der Neigung hat, in die Gesellschaft der Erzieher zu treten, beherzige sie und prüfe sich selbst, ob er wohl von ganzem Herzen sie glauben und annehmen könne. Wer dieses nicht kann, wer darin Widerspruch findet, der lasse mein Buch lieber ungelesen, weil er unfähig ist, das Erziehungsgeschäft mit Vergnügen, mit Eifer, mit Wirksamkeit zu treiben.

Mein Symbolum ist kurz und lautet folgendermaßen: Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen.

Das ist eine harte Rede, werden viele denken; sie ist aber nicht so hart, als sie es bei dem ersten Anblick scheint. Meine Meinung ist gar nicht, als wenn der Grund von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge in dem Erzieher wirklich läge, sondern ich will nur, daß er ihn in sich suchen soll. Sobald er Kraft und Unparteilichkeit genug fühlt, dieses zu thun, so ist er auf dem Wege, ein guter Erzieher zu werden.

Wer mein Symbolum nicht annimmt, sich für unfehlbar hält und die ganze Schuld von den Untugenden seiner Zöglinge und dem Mißlingen ihrer Bearbeitung in ihnen oder in der äußerlichen Lage sucht — wie will er erziehen können! Der Anfang der Weisheit ist die Selbsterkenntnis. Suche in dir und du wirst vieles finden. Hast du gefunden und an dir gebessert und die Untugenden deiner Zöglinge doch nicht wegschaffen können, so kannst du dann mit Beruhigung zu dir sagen: ich habe das Meinige redlich gethan, die Schuld von dem Mißlingen meiner Bemühungen kann ich mir nicht beimessen."

4. Das Volksschulwesen im 18. Jahrhundert.

Im allgemeinen war der Zustand der Volksschulen im 18. Jahrhundert ein trauriger. Es war noch immer Mangel an guten Lehrkräften. Invaliden, verkommene Handwerker bekleideten Lehrerstellen. Das Volk selbst, Geistlichkeit und viele Fürsten waren der Volksschule abgeneigt. Versuche, die Volksschule zu heben, machte in Preußen Friedrich Wilhelm I., der eigentliche Vater der preußischen Volksschule. Er begründete die allgemeine Schulpflicht vom 5.—12. Lebensjahre und trug Sorge für die Bildung und bessere materielle Stellung der Volksschullehrer. Durch seine Thätigkeit wurden allein 1700 Volksschulen errichtet. Sein Sohn Friedrich der Große hat um das Volksschulwesen das Verdienst, daß er die Reform seines Vaters fortsetzte. Er ließ den Schulzwang bei Bestand, sorgte für bessere Bildung und Stellung der Lehrer und unterstützte das 1748 von Hecker eröffnete Seminar für Lehrer. Am 12. August 1763 erließ er das von Hecker ausgearbeitete **General-Schulreglement**, durch welches die Schulpflicht vom 5.—13. Jahre definitiv eingeführt wurde. Im ganzen waren die Erfolge Friedrichs nur geringe, was in den damaligen Verhältnissen begründet lag. Er konnte die Schulen nicht materiell unterstützen, auch keine neue Anstalten errichten, weil ihm die nötigen Mittel fehlten. Der Adel insbesondere suchte die Verbreitung einer allgemeinen Volksbildung zu hindern, aus Furcht, dadurch seine Vorrechte und Willkürlichkeiten zu verlieren. Auch die Gemeinden waren aus Roheit und Armut gegen die Schule. Sie fürchteten, daß eine größere Anzahl Schulen auch größere Ausgabe zur Folge hätte. Dazu

kam, daß der Lehrerstand ungebildet war, Nahrungssorgen hatte, wodurch er von der Schularbeit abgehalten wurde, und die Geistlichkeit war nicht weniger gegen jeden Fortschritt auf dem Gebiet des Unterrichts. So zeigt sich unter Friedrichs Regierung mehr Rückschritt als Fortschritt. Was Friedrich der Große nicht ausführen konnte, kam unter seinen Nachfolgern, besonders unter Friedrich Wilhelm III. Er erklärt, daß die Schule ein Staatsinstitut sei, daß Erziehung und Unterricht den Bürger bildeten. Noch am Schluß des 18. Jahrhunderts war der Zustand der Volksschule ein höchst kläglicher: Die Schulaufsicht war nachlässig, die Schulhäuser waren elende Hütten, die Schulzucht war eine rohe, der Unterricht war ein mechanischer, die Lehrmittel waren äußerst dürftig.

Im **katholischen** Deutschland gab den Anstoß zu einer neuen Entwicklung der **Volksschule**

Johann Ignaz von Felbiger,
geb. **1724** zu Groß-Glogau in Schlesien,

seit 1758 Erzpriester zu Sagan, bald nachher Abt und Prälat. Er richtete zunächst sein Augenmerk auf das Schulwesen seines Kreises. Heimlich, um nicht in den Verdacht ketzerischer Neuerungen zu kommen, ging er nach Berlin, um selbst die dortigen Schuleinrichtungen kennen zu lernen. Ebenso schickte er junge Leute zu gleichem Zwecke nach Berlin. Felbiger erließ nun eine „Verordnung", nach welcher die Schulen, die zum Saganschen Stifte gehörten, verbessert und neu eingerichtet werden sollten. Infolge davon publizierte 1764 die königliche Kammer zu Breslau, daß Lehrerseminarien angelegt und Felbigers Lehrweise eingeführt werden sollten. Im J. 1772 erschien Felbigers Schrift: „Über Wissenschaften, Eigenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute." Einen noch größeren Einfluß übte Felbiger aus, als die Kaiserin Maria Theresia ihn 1774 nach Wien berief, um die Reform des Schulwesens in Österreich zu übernehmen. Sie erließ 1774 die von Felbiger ausgearbeitete allgemeine Schulordnung. Nach dieser Schulordnung wurden in allen Städten, Flecken und Dörfern, auch in den Filialen Trivialschulen (Religion — Lesen und Schreiben — Rechnen) errichtet, in jedem Kreise Hauptschulen (außer dem Trivium: Latein, Aufsätze, Feldmeßkunst, Geographie und Geschichte) und endlich in jeder Provinz eine Normalschule. Mit dem Tode der Kaiserin 1780 und dem Regierungsantritte Josephs II. erreichte die Wirksamkeit Felbigers ihr Ende. Der Kaiser verwies ihn auf seine Probstei Preßburg, wo der eifrige Schulmann im 65. Jahre starb (**1788**).

Felbigers Grundsätze sind (nach Böhm, Seite 95) folgende: „Der Lehrmeister muß alles begreiflich machen und auch erforschen können, ob die Schüler das Gelehrte begriffen haben. Junge Leute

sollen in der Schule auch durch Besserung des Willens entwickelt werden. Hierzu ist es gut, von allen Dingen den Grund anzugeben."
Um sein Ziel zu ereichen, will Felbiger

1) die Kinder, welche im allgemeinen die gleichen Fähigkeiten und Kenntnisse haben, zu einer Klasse vereinigen und zusammen unterrichten, mit einem Worte: **Gesamtunterricht;**

2) durch Fragen sich überzeugen, ob sie das Gelehrte begriffen haben **(Katechisieren);**

3) für die Gedächtnisübungen sich der **Buchstabenmethode** bedienen und

4) für alles Tabellen gebrauchen **(Tabellarisieren).** Dazu müssen die Kinder einerlei Bücher haben, in einem Tone und einem Momente dieselben Wörter sagen und den Ton verändern können.

Die Schulreform Felbigers fand in Böhmen durch Kindermann und in Bayern durch H. Braun Eingang.

Friedrich Eberhard von Rochow,

Reformator der **Dorfschulen** und des Unterrichts in den Landschulen des **evangelischen** Deutschlands, geb. **1734** in Berlin, auf der Ritterakademie daselbst gebildet, trat, 15 Jahre alt, in die preußische Armee, begab sich aber infolge zweier Verwundungen auf seine Güter bei Brandenburg. Hier arbeitete er mit solchem Eifer für seine Ausbildung, daß er sich bald nicht geringe Kenntnisse erwarb in den alten und neuen Sprachen, in der Naturgeschichte, Geschichte und Agrikultur, wodurch er später der Wohlthäter des Volkes wurde. Er war ein Philanthrop im besten Sinne des Wortes. Rochows erste litterarische Arbeit erschien im Jahre 1772: „Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute oder zum Gebrauche in Dorfschulen." Die wichtigsten Bestimmungen in dieser Schrift sind: 1) Statt mit Handwerkern müssen die Schulen mit Kandidaten der Theologie besetzt werden, die später Landprediger werden. 2) Die Lehrer müssen wenigstens 100 Thaler Gehalt beziehen, ohne die übrigen Vorteile zu rechnen, damit sie sich ganz dem Schuldienste widmen können. 3) Die Schule muß wenigstens in zwei Klassen geteilt sein — 6 Stunden Schulzeit. 4) Die Schulstuben müssen hell und mit nützlichen Bildern und Modellen ausgestattet sein. 5) Es soll nur faßliche und gemeinnützliche Wahrheit gelehrt, dann gelesen und endlich geschrieben werden. 6) Die Religion soll nicht eingeprügelt, sondern eingeflößt werden.

Rochows Worte fanden Anklang; nicht nur der preußische Minister, sondern der König selbst nahm mit besonderem Wohlgefallen von Rochows Anordnungen und Bemühungen Notiz. Rochow

hatte sich den Mann, der seinen Plan fortführen sollte, in seinem eigenen Hause erzogen, es ist

Heinrich Julius Bruns,

der Lehrer zu Rekahn bei Brandenburg wurde. Im Jahre **1776** schrieb Rochow den ersten „Kinderfreund", und bald nach dem Erscheinen dieses Buches trat die neue Schulordnung in Kraft. Diese konnte nur dann vollkommen ausgeführt werden, wenn die Eltern der Schulkinder für dieselbe gewonnen wurden. Um dieses zu erlangen, hatte Frau Rochow auf den Nachmittag des Neujahrs ein kleines Fest veranstaltet. Einige Kinder, welche von ihr ausgewählt und gekleidet waren, führten vor der Versammlung ein für diesen Zweck geschriebenes Drama auf, welches sie unter Leitung des Kantors Bruns eingeübt hatten. Die anwesenden Väter und Mütter erklärten hiernach sofort ihrem edlen Gutsherrn, sie wollten ihm in allen Stücken zu willen sein. Jetzt wurde die „Instruktion für die Landschulen" verfaßt. Rochow hatte mit der Gründung seiner Schule eine weltgeschichtliche That vollbracht, an zahlreichen Orten rief sie Nacheiferung hervor. Leider starb der Kantor Bruns zu früh für die Schöpfung, an der er mit Rochow gearbeitet hatte, im Jahre **1794.** „Er hatte", sagt Rochow, treulich gethan, was ihm befohlen war, viele zur Gerechtigkeit geführt, viel Lohn wartet seiner." Er ließ ihm in seinem Garten eine 3 Fuß hohe Gedächtnisurne mit der Aufschrift setzen: „H. J. Bruns. Er war ein Lehrer." Rochow starb **1805,** 70 Jahre alt. Sein „Kinderfreund" wurde 1776 in 100 000 Exemplaren gedruckt und in viele Sprachen übersetzt. Rochow hat außerdem noch geschrieben: „Geschichte der Schulen" und den „Katechismus der gesunden Vernunft". Rochow folgte der aufgeklärten Richtung seiner Zeitgenossen. Er wollte die Pflege der Muttersprache, den Religionsunterricht auf Sittenlehre beschränken und trat ein für die Bildung der Denkkraft. In seinen Dorfschulen führte er einen anschaulichen und praktischen Unterricht über sinnliche Dinge ein und gab den Lehrern Anweisung, wie sie einen einfachen Realunterricht erteilen könnten. Den Anschauungsunterricht, der schon durch die Gothaische Schulreform, Francke, Rousseau und die Philanthropen, angestrebt wurde, brachte er sehr in Aufnahme.

Eine nicht geringere Regsamkeit zeigte sich auf dem Gebiete des höheren Schulwesens. Die Humanisten, d. h. Männer, die die Alten zur Grundlage einer neuen Bildung machten, welche die vollendete

Ausbildung des Menschen zum Ziele hat, betrachteten die alten Sprachen als das Fundament aller wahren Bildung, hielten dagegen das zu frühe Betreiben der Realien verderblich für die gründliche Erlernung der Sprachen. Die hervorragendsten Vertreter dieser Anschauungen sind: J. M. Gesner, Joh. Aug. Ernesti, Ch. G. Heyne und J. H. Ludwig Meierotto. Auch die Universitäten hielten sich diesen Bestrebungen nicht fern: Philosophie, Geschichte, Naturwissenschaften wurden eifrig betrieben.

C. Pestalozzi und die Pädagogen des Volksschulwesens im 19. Jahrhundert, Fröbel.

1.

Pestalozzi *) (1746—1827).

a. Pestalozzis Leben.

Unter den großen Männern, die seit der Mitte des 18. Jahrhunderts für die Hebung des geistigen und sittlichen Lebens des deutschen Volkes wirkten, steht Pestalozzi als einer der ersten da. Mit ihm beginnt eine **neue Epoche der Geschichte der Pädagogik**, die ganze fernere Entwicklung derselben beruht auf seiner Thätigkeit.

Johann Heinrich Pestalozzi wurde am 12. Januar **1746** in Zürich geboren. Die Pestalozzi stammen aus Cleven (Chiavenna), wo die Familie jetzt und auch im Bündnerland, besonders in Chur, noch vorkommt. Nach dem zürcherischen Wappenbuch kaufte 1567 der Stammvater des zürcherischen Zweigs, Junker Johann Anton Pestalutz, der mit einer Zürcherin verheiratet war, das Bürgerrecht. Auch in der Oberpfalz (Bayern) kommt schon seit ein paar Jahrhunderten das Geschlecht vor, ebenfalls von Cleven stammend, doch freiherrlich und

---

*) H. Morf, zur Biographie Pestalozzis. Winterthur. 4 ℳ — Diesterweg, Heinrich Pestalozzi, Ein Wort über ihn und seine unsterblichen Verdienste u. s. w. Berlin 1845. — Blochmann, Heinrich Pestalozzi, Züge aus dem Bilde seines Lebens nach Selbstzeugnissen, Anschauungen und Mitteilungen. (Sehr empfehlenswert.) Dresden 1846. 2 ℳ — B. W. Seyffarth, Heinrich Pestalozzi nach seinem Leben und Schriften dargestellt. 6. Auflage. Leipzig. 1,50 ℳ

gräflich, und früher durch Militärs ausgezeichnet. In Zürich zählte das Geschlecht stets viele Geistliche, Staatsmänner und bedeutende Kaufleute und Industrielle unter seinen Gliedern. — Schon in seinem 6. Lebensjahre verlor Pestalozzi seinen Vater, der Arzt war. Nun lag die Erziehung Pestalozzis völlig in der Hand seiner Mutter. Diese widmete sich der Erziehungsaufgabe mit gänzlicher Hingebung ihrer selbst. Außer ihr übten besonders sein Großvater, der Pfarrer in Höngg war, und sein Oheim, Dr. Hotze, großen Einfluß auf den Knaben aus. Pestalozzi war sehr begabt, besaß ein weiches Gemüt, eine schnelle Auffassung und einen festen Willen. Viele Lebendigkeit in der Entfaltung einiger seiner Kräfte und Neigungen, warmes Interesse an einzelnen Gegenständen und Gleichgültigkeit gegen andere zeichneten ihn schon in der Kindheit aus. Den ersten Schulunterricht erhielt Pestalozzi wahrscheinlich im Elternhause. In seinem 9. Jahre kam er zu seinem Großvater nach Höngg und erhielt hier, außer in den gewöhnlichen Unterrichtsfächern, Unterricht in der lateinischen Sprache. Pestalozzi besuchte dann die lateinische Schule in Zürich und machte hier in einigen Fächern große, in anderen nur sehr geringe Fortschritte. Aus der lateinischen Schule trat P. in eine Anstalt, welche in der Absicht gegründet war, den Studierenden besser, als es auf der lateinischen Schule geschehen konnte, auf die wissenschaftlichen Studien vorzubereiten. Die Schule hieß Collegium pietatis. Ausgezeichnete Kräfte, wie Bodmer, Breitinger, waren damals gerade an dieser Anstalt thätig. Nach dem Willen seiner Verwandten sollte Pestalozzi Geistlicher werden. Aber seine anfängliche Neigung für das Studium der Theologie verlor sich bald. Er widmete sich darauf dem Studium der Rechte, in der Hoffnung, hierdurch seinem Vaterlande nützlich werden zu können. Allein auf den Rat seines Freundes Bluntschli gab Pestalozzi, der übrigens den herrschenden Familien als Revolutionär galt und nie auf eine Anstellung im Staate hoffen konnte, auch dieses Studium auf und wandte sich zur Landwirtschaft, die er bei einem berühmten Landwirte zu Kirchberg bei Burgdorf erlernte. Im Jahre 1771 kaufte Pestalozzi im Kanton Aargau 100 Morgen dürres, als Schafweide benutztes Haideland und erbaute sich auf dieser Wüstenei ein Wohnhaus. In Neuhof (so nannte er sein Besitztum) lebte er bis 1798. Er legte eine Krapppflanzung an, die auch Gedeihen und Erfolg versprach. Aber da ihm die nötige Geduld, die genaue Kenntnis der Einzelheiten und scheinbaren Kleinigkeiten fehlten, worauf es bei der Landwirtschaft so sehr ankommt, so hatte er wenig Glück bei seiner Unternehmung. Und als das Zürcher Handelshaus, das sich mit einer beträchtlichen Summe an dem Ankauf des Grundstückes beteiligt hatte, dieselbe zurückzog, geriet Pestalozzi so sehr in Schulden, daß er sich genötigt sah, die Landwirtschaft aufzugeben. Er wandte sich nun der Industrie zu; aber auch hierin hatte er keinen Erfolg. In dieser Lage

stieg ihm der Gedanke auf, eine Anstalt zur Erziehung armer Kinder auf Neuhof zu errichten. Dieser Plan fand großen Beifall. Von allen Seiten wurde er unterstützt. Zahlreiche arme Kinder wurden seiner Obhut anvertraut. In kurzer Zeit war er Vater und Lehrer von 50 armen Kindern. Im Sommer ließ er sie Feldarbeiten verrichten, im Winter stricken, spinnen und weben. Mit diesen Arbeiten verband Pestalozzi den Unterricht im Sprechen, Lesen, Rechnen und Schreiben.

Wenn Pestalozzi nun auch viele Unannehmlichkeiten zu erdulden hatte, die ihm teils durch den Ungehorsam und die Arbeitsscheu der Kinder, teils durch die Undankbarkeit und Bosheit der Eltern bereitet wurden, so hatte er doch wiederum große Freude an der leiblichen und geistigen Entwicklung der Kinder. So segensreich das Wirken der Pestalozzischen Armenerziehungsanstalt war, so ging dieselbe doch schon 1780 wieder ein. Er blieb indessen noch 18 Jahre auf Neuhof und benutzte diese Zeit, seine Ansichten über Volkserziehung und Menschenbildung darzulegen. (S. Pestalozzi als Schriftsteller.)

Die französische Revolution führte für die Schweiz und somit auch für Pestalozzi eine neue Epoche herbei. Die Schweiz wurde in eine Republik umgewandelt und 5 Direktoren an ihre Spitze gestellt. Einer von diesen, namens Legrand, war Pestalozzis Freund und stimmte in vielen Punkten mit ihm überein. Pestalozzi schloß sich der neuen Republik an, indem er zur Rückkehr zu der alten Ehrenhaftigkeit und Frömmigkeit mahnte. Da er einsah, daß die Erreichung dieses Zieles in der Erziehung und Bildung des Volkes begründet sei, so erklärte er: „Ich will Schulmeister werden" (in einem Alter von 50 Jahren). Schon sollte Pestalozzi in Aargau eine Erziehungsanstalt errichten, als ein Kriegsunglück die Ausführung verhinderte. Im Jahre 1798 wurde Stanz im Kanton Unterwalden von den Franzosen zerstört und der ganze Kanton verwüstet. Eine Menge vater- und mutterloser Kinder trieb sich obdachlos umher. Legrand forderte Pestalozzi auf, sich ihrer anzunehmen. Pestalozzi ging nach Stanz und errichtete dort im Ursulinerkloster ein Waisenhaus. An Kindern fehlte es nicht, aber sie waren sehr verwahrlost, mit Krätze und Ungeziefer behaftet, und unter zehn von ihnen kannte kaum eins das Abc. Die einzige Stütze, die Pestalozzi in dieser Lage hatte, war eine alte Haushälterin. Er förderte die Kinder in körperlicher wie in geistiger Hinsicht. Die Verschiedenheit der Kinder nach Alter und Bildung führte Pestalozzi auf den **wechselseitigen Unterricht.** Ein fähigeres Kind setzte sich zwischen zwei schwächere, umschlang sie mit seinen Armen und sprach ihnen vor, was es selbst erst soeben gelernt hatte. Die Erfahrungen, welche Pestalozzi unter diesen Verhältnissen über Erziehung und Unterricht machte, waren sehr wichtig für ihn und haben die Entwicklung seiner Ansichten hierüber sehr

gefördert. Pestalozzi wäre den Anstrengungen erlegen, hätten ihn nicht die Franzosen am 8. Juni 1799 erlöst; sie kamen nach Stanz und verwandelten die Nebengebäude des Klosters in ein Militärhospital. Er entließ daher die Kinder und ging zu seiner Erholung ins Berner Oberland, wo er sich in Burgdorf, der zweiten Stadt im Kanton Bern, aufhielt. Durch wohlwollende Gönner erhielt er die Erlaubnis, hier in der untersten Schule zu unterrichten; aber auch hier stieß er auf Widerstand, da der Hauptlehrer glaubte, Pestalozzi wolle ihm seine Stelle nehmen. Andere redeten, Pestalozzi könne selbst nicht einmal rechnen, schreiben und lesen. Er gab deshalb seine Lehrthätigkeit an der Schule zu Burgdorf auf, gründete aber auf dem Schlosse zu Burgdorf (1800) in Verbindung mit mehreren Freunden, von denen besonders Tobler zu nennen ist, ein Erziehungsinstitut. Diese Schule wurde besonders von Söhnen helvetischer Beamten besucht. Alle Lehrer verehrten Pestalozzi und bemühten sich, nach seinem Sinn und Geiste weiter zu arbeiten. Diese Zeit ist **die erste Glanzperiode Pestalozzis (1799—1804).** 1804 mußte Pestalozzi das Schloß Burgdorf der Berner Regierung überlassen, er siedelte nach München-Buchsee bei Hofwyl über, wo er mit Fellenberg in Verbindung trat, der seine häuslichen Verhältnisse ordnete. 1805 gründete Pestalozzi eine neue Anstalt zu Ifferten. Die Zeit in Ifferten war **die zweite Glanzperiode Pestalozzis;** er hatte ein Knaben- und Mädcheninstitut. Zöglinge aus allen europäischen, ja selbst außereuropäischen Ländern besuchten die Schule. Die Regierungen anderer Länder schickten Männer vom Fach, auch Frauen zu ihm, um seine Methode kennen zu lernen und dieselbe in ihrer Heimat einzuführen. Pestalozzi wurde jedoch mit seinem vorrückenden Alter immer schwächer und konnte das Ganze nicht mehr leiten, er mußte die Aufsicht anderen überlassen und schließlich die ganze Anstalt auflösen. 1818 zog er in die Nähe von Ifferten und gründete hier nochmals eine Armenanstalt, doch auch diese mußte er 1825 wieder aufgeben. Als 81jähriger Greis kehrte Pestalozzi nach seinem „Neuhof" zurück; an der nochmaligen Gründung einer Armenschule hinderte ihn der Tod. Nur wenige Tage war er krank. Er starb in Brugg im Kanton Aargau am 17. Februar **1827.** Er wurde auf dem Kirchhofe zu Birr, wo man ihm später ein Denkmal setzte, begraben.

b. Pestalozzi als Schriftsteller.

Pestalozzi hat auf den verschiedensten Gebieten gewirkt. Zunächst war er als Landmann auf Neuhof thätig, darauf gründete er eine Armenerziehungsanstalt. Beim Ausbruch der französischen Revolution glaubte Pestalozzi seinem Volke am besten als Lehrer nützen

zu können. Er wirkte als solcher in Stanz, Burgdorf, München-Buchsee und Ifferten mit großem Erfolge. In nicht geringerem Maße ist Pestalozzi als **Schriftsteller** thätig gewesen. Seine erste Schrift aus Neuhof, wo er sich von 1771—98 und von 1821—27 aufhielt, ist: „Die Abendstunde eines Einsiedlers“, die er 1780 in Iselins Ephemeriden (vgl. S. 117) veröffentlichte. Es sind kurze, jedoch in fortlaufendem Zusammenhange stehende Sätze, die man als Programm oder Schlüssel seines pädagogischen Wirkens ansehen kann. So gehaltreich diese kleine Schrift war, so blieb sie doch unbeachtet. Erst die gegenwärtige Pädagogik hat ihre große Bedeutung anerkannt und gewürdigt.

Darauf folgte das erste Meisterstück Pestalozzis: **„Lienhard und Gertrud“.** Ein Buch für das Volk. Im Jahre 1781 erschien der I. Teil, 1783 der II., 1785 der III. und 1787 der IV. „und letzte“ Teil; ein weiterer Teil fand sich im Nachlasse Pestalozzis, ist aber später verloren gegangen. Herder sagte 1797 von dem Buche: „Lienhard und Gertrud ist als eins der besten Volksbücher in der deutschen Sprache anerkannt, und an innerer Kraft ist es vielleicht das erste“. Der Zweck des Buches ist, die sittlichen Zustände des Volkes zu heben und eine bessere materielle Lage desselben anzubahnen. Er schildert zu diesem Zweck eine in Armut verfallene Gemeinde und deckt die Quellen ihres Elendes auf: Arbeitsscheu, Spielsucht, Hang zur Trunksucht. Sodann zeigt er, wie die Gemeinde durch Arbeitsamkeit, Redlichkeit und Sitteneinfalt wieder emporkommen könne. Um dieses zu erreichen, sei die Erziehung hauptsächlich in das Elternhaus zu verlegen. Das Buch ist in Form eines Dialoges geschrieben, an dem verschiedene Personen teilnehmen. „Gertrud“ wird als Muster für die Mutter dargestellt. Das Buch hatte nicht den Erfolg, den es in Wirklichkeit verdiente. Es ist nicht recht volkstümlich geschrieben und ermüdet wegen der langen Dialoge. Der Inhalt des Buches ist folgender (nach Schorn):

„Lienhard und Gertrud“, das Meisterwerk Pestalozzis, führt seine Lieblingsideen, die Wiedergeburt eines Hauses, dann einer Gemeinde, zuletzt eines ganzen Staates durch kräftige Erhebung einer Mutter aus. „Ich will die Bildung des Volkes in die Hand der Mütter legen“, das ist das Thema, welches durch das ganze Buch hindurchklingt, und so hat er Gertrud zu seinem Ideal gemacht, welche das Haus zum heiligen Tempel Gottes macht, Herz und Kopf der Kinder naturgemäß belebt, und so das Kind an sich, an das Haus, an die Menschheit knüpfend, die Stätte für die gedeihliche Erziehung bereitet. Dabei ist das Buch ein rechtes Volksbuch, das das Volk schildert, wie es leibt und lebt. Wir sehen in die Hütte eines herzlich guten Mannes, der aber, weil er in den Händen des Voigts Hummel, welcher in seinem Gasthause die Leute verführt und durch Borg in

Not und Elend zieht, sich befindet, Weib und Kind unglücklich macht. Dieser Maurer Lienhard hat aber eine fromme und entschlossene Frau, Gertrud, welche dem wohlwollenden Gutsherrn Arner die Not klagt. Arner verheißt, um zu helfen, dem Lienhard den Bau einer Kirchhofsmauer. Da merkt der Voigt aus Arners Rede, wie ein neuer Geist im Volke gepflegt werden solle, und in der Schenke verschwören sich die Schelme gegen das Gute, aber aus ihren Gesprächen erkennen wir, wie sie selbst innerlich uneins und mißtrauisch gegen einander sind. Anders wird der Segensplan Arners in dem Hause Lienhards begrüßt, in das der Friede des Himmels wiederkehrt. Wir blicken ferner auf das Lager einer sterbenden Mutter, deren Segen dem frommen Sohne Rudi das Haus wieder bauet. Der Voigt hat ihm eine grasreiche Matte durch Meineid entrissen, aber bei einem neuen Schurkenstreiche wird er entlarvt, und ihm und Rudi wird sein Recht. Nachdem der Hauptverführer unschädlich gemacht ist, gestaltet sich alles in dem Dorfe besser. Mit vereinten Kräften helfen dazu Arner, der Pfarrer, der Baumwollen-Meiter, welcher neue volkswirtschaftliche Unternehmungen beginnt, und der Lieutenant Glülphi. Alle kommen endlich darin überein, daß eine bleibende Verbesserung nur durch Neugestaltung der Erziehung und des Unterrichts kommen könne. Da faßt Glülphi den Entschluß: „Ich will Schulmeister werden" und übernimmt die Schule des Dorfes, welche bis dahin gewissenlos versehen worden war. Vorher tritt er aber in Gertruds Wohnstube, um von der treuen Erzieherin zu lernen. Er sieht, wie sie mit den Kindern am Morgen in der Bibel liest und betet, wie die Hauptworte des Gelesenen den Tag über im Herzen und Munde der Mutter und der Kinder bleiben; sieht, wie die Kinder unter der Vorarbeit und dem Auge der Mutter ihre Hände am Spinnrocken und im Garten regen. „Als die Herren von der Gertrud weggingen, sagten sie ihr noch, sie wollten morgen wieder zu ihr kommen. Sie antwortete ihnen: Warum das? Ihr werdet morgen und immer wieder nur das Nämliche finden. Glülphi antwortete ihr: Du könntest Dich und Dein Thun nicht besser rühmen, als mit diesem Wort. Und er hatte Recht. Das, was sich immer gleich bleibt, nähert sich dem, was ewig bleibt, ebenso das, was sich immer verändert, dadurch auffallen macht, daß es nichtig und vergänglich macht." Glülphi arbeitet in der Schule treu und voll Einsicht. Die Frucht reift im ganzen Dorfe, so daß das Segenswerk in weiteren Kreisen Aufmerksamkeit erregt. Auch der Fürst hört davon, läßt die Sache prüfen, sieht und benutzt den Rat und die Thätigkeit der Männer, die in kleinem Kreise so Großes gethan haben für die Armen, Waisen und Gefangenen des Landes.

1782 schrieb Pestalozzi „Christoph und Else lesen in den Abendstunden Lienhard und Gertrud", ein zweites Volksbuch, das als Kommentar zu „Lienhard und Gertrud" dienen

sollte, es blieb jedoch wirkungslos, da es an zu großer Breite und Zerflossenheit in der Form litt. In demselben Jahre gab er ein „Schweizerblatt" heraus, das wöchentlich, einen Bogen stark, erschien. Das Wertvollste in dieser Wochenschrift sind die Aufsätze über Volkserziehung und Volkszustände. In den trefflichen Artikeln über Volkserziehung stellt er als erste Forderung, daß man die Kinder nicht über den Stand und die Verhältnisse erziehe.

Im Jahre **1783** erschien auch Pestalozzis Schrift „Über Gesetzgebung und Kindermord", die viel Treffliches über das häusliche Leben enthält.

Während der französischen Revolution entstand **1797** die Schrift „Die Figuren zu meinem Abc-Buche" oder „Zu den Anfangsgründen meines Daseins".

Durch die Bekanntschaft mit Fichte und Herbart wurde Pestalozzi 1797 veranlaßt zu dem Buche „Meine Nachforschung über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts". Die Darstellung leidet in diesem Werke an Härte und Geschraubtheit, welche das Verständnis erschweren. Das Beste in diesem Buche sind seine Erfahrungen und Ansichten über bürgerliche und sittliche Zustände seiner Zeit. Diese eben genannten Werke schrieb er während seines ersten Aufenthalts auf Neuhof. In Burgdorf erschien **1801** „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten, in Briefen. Der Titel täuscht; das Werk giebt nur Auskunft über die allmähliche Entwicklung der Methode Pestalozzis und dessen Ansichten über Volkserziehung. Insbesondere kann diese Schrift als der erste Versuch, die Lehrfächer organisch zu entwickeln, gelten. Am eingehendsten erklärt sich Pestalozzi darin über den **Anschauungsunterricht**, durch welchen er der **Reformator der neueren Schule** geworden ist. Das Buch enthält 14 Briefe, die sich um das gemeinsame Thema von der „naturgemäßen Erziehung" drehen. Die Briefe sind fingiert und angeblich an den Sohn des Idyllendichters Geßner gerichtet. Die drei ersten Briefe sind ein Ganzes für sich und bilden die Einleitung des Buches. Der erste Brief schildert die Erlebnisse Pestalozzis auf Neuhof, Stanz und Burgdorf. Der zweite und dritte bringt biographische Notizen über Krüsi, Tobler und Buß, welche die ersten Gehülfen Pestalozzis sind. Der vierte Brief bildet das eigentliche Thema des Buches: „ich will die mechanische Form alles Unterrichts den ewigen Gesetzen unterwerfen, nach welchen der menschliche Geist sich von sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhebt, oder die mechanischen Gesetze des Unterrichts den ewigen Gesetzen der menschlichen Natur unterordnen." Der 5. und 6. Brief enthalten Pesta-

lozzis allgemeine didaktische Grundsätze und seine Versuche, dieselben psychologisch zu begründen. Der fünfte Brief spricht von den 3 Regulatoren der didaktischen Grundsätze. Sie bestehen in der geistigen und sinnlichen Natur des Menschen, sowie in den Verhältnissen seiner äußeren Lage. Der sechste Brief giebt die Mittel der Verdeutlichung unserer Anschauungserkenntnisse an, die von Form, Zahl und Sprache ausgehen. Die Briefe 7—9 stellen die specielle Methodenlehre dar. Der zehnte und elfte Brief haben zum gemeinsamen Gehalte die Anschauung. Der zwölfte Brief enthält Betrachtungen über die Methodenlehre. Der 13. und 14. Brief handeln von der sittlich-religiösen Erziehung, die nach Pestalozzi nur durch naturgemäße Methode erzielt werden kann. Dieses Buch steht in Beziehung zu „Lienhard und Gertrud", worin Pestalozzi hauptsächlich seine Grundsätze über Erziehung, insbesondere der häuslichen, darstellt. Auch hier wird wieder die Gertrud als Verkündigerin einer naturgemäßen Erziehung eingeführt. Hierdurch wird äußerlich an Lienhard und Gertrud angeknüpft; innerlich ist es eine Fortsetzung von Lienhard und Gertrud, da es deutlich zeigt, wo es mit der dort geplanten Volksbildung hinaus will. — Der bleibende Wert des Buches besteht in den Ideen über die psychologische Entwicklung des Menschen, die sich als methodische Prinzipien darstellen.

In Burgdorf verfaßte Pestalozzi außerdem: „Anweisung zum Buchstabieren und Lesenlehren." 1801, „Abc der Anschauung oder Anschauungslehre der Maßverhältnisse." 1803, „Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse." 1803, „Buch der Mutter", oder Anleitung für Mütter, ihre Kinder anzuschauen und zu lehren. 1803, „Der natürliche Schulmeister."

Während seines Aufenthaltes in Ifferten (1804—1825) haben wir als unzweifelhaft echte Schriften von Pestalozzi: 1) „An die Unschuld, den Ernst und den Edelmut meines Zeitalters und meines Vaters", 1814 und 1815; 2) „Reden an mein Haus", 1808—18; 3) „Ansichten über Industrie, Erziehung und Politik", 1822 (?).

In seinen letzten Lebensjahren schrieb Pestalozzi zu Neuhof von 1825—27 seinen „Schwanengesang". Er faßt hierin noch einmal seine Ideen der Erziehung in konzentrierter Weise zusammen: Jeder Unterricht muß schlechthin Erziehung und Entwicklung des Kindes zum Menschen sein; die rein menschliche Bildung steht höher als die Berufsbildung; die Fertigkeit hat mehr Wert als das bloße Wissen; die höchste Geistesbildung der Gelehrtenschulen beruht auf denselben elementaren Grundlagen, auf denen der Volksunterricht beruht. In einer zweiten Schrift: „Meine Lebensschicksale als Vorsteher meiner Erziehungsinstitute in Burgdorf und Ifferten" behandelt er die äußeren Ursachen seines „Schiffbruchs", besonders den Streit mit

Dr. Johannes Niederer, einer der Hauptpersonen der Ifferter Anstalt.

Diese zahlreichen Schriften sind, wie das Wirken Pestalozzis überhaupt, für die Pädagogik von großem Einfluß gewesen, so daß mit ihm eine **neue Epoche** in der Geschichte der Pädagogik **beginnt**, denn durch den Einfluß seiner Schriften bemühten sich überall thatkräftige Männer, das Volksschulwesen zu heben und die Methode Pestalozzis in anderen Ländern einzuführen.

c. Pestalozzis Erziehungs- und Bildungsprinzip (nach Diesterweg).

„Die Grundsätze der Erziehung sind nicht zu schaffen, sondern zu suchen; sie liegen in der Menschennatur, in der ein lebendiger Trieb zur Entwicklung vorherrscht, diese Natur ist organisch und der Mensch ein organisches Wesen. Die wahre Erziehung hat deshalb hauptsächlich Hindernisse aus dem Wege zu räumen, sie hat mehr negativ als positiv zu wirken. Die positive Wirkung besteht in der Erregung. Die Wissenschaft der Erregung ist die **Erregungstheorie.** Die Entwicklung des Menschen beginnt mit sinnlichen Empfindungen durch sinnliche Eindrücke; ihr höchster Gipfel ist intellektuell die **Vernünftigkeit,** praktisch die **Selbständigkeit.** Das Mittel zur Selbstbestimmung und Selbständigkeit ist die **Selbstthätigkeit.** Die praktische Tüchtigkeit ist viel mehr von dem Besitze geistiger und leiblicher Kraft, als von Kenntnissen abhängig; das Hauptaugenmerk muß daher auf die Entwicklung **der Kraft** gerichtet sein. Die **Religiösität** des Menschen ist weit weniger von dem Erlernen der Sprüche und des Katechismus, als von der Gemeinschaft des Kindes mit einer gottesfürchtigen Mutter und einem thatkräftigen Vater abhängig. Die religiöse wie die ganze Erziehung muß mit der Geburt des Kindes beginnen, sie liegt vorzugsweise in den Händen der Mutter. Die Hauptgegenstände der formalen Kraftbildung sind: **Form, Zahl** und **Sprache.** Die Form als Bildungsmittel umfaßt: Schreiben, Zeichnen, Malerei, Geometrie und die schöne Form des Lesens. Die Zahl als Elementarmittel des Unterrichts umfaßt die Arithmetik und in gewissem Sinne die Geschichte, Geographie und Naturlehre. Die Sprache als Bildungselement des menschlichen Geistes ist Gegenstand des Sprachunterrichts und schließt ebenfalls in sich die Lehre von den Gesang- und Sprachtönen. Die Idee „der Elementarbildung“ ist, die Anschauungs-, Sprach- und Denkkraft durch die ebengenannten Bildungsmittel in einer an die Entwicklungsgesetze der Natur sich anschließenden Methode zu entfalten. Hieraus ergeben sich von selbst die **Folgerungen:** 1) die **Wohnstube**

ist die wichtigste Erziehungsstätte, das wichtigste Erziehungsbuch „Das Buch der Mütter“ (1803 erschienen). 2) Aller Unterricht muß auf unmittelbare **Anschauungen** gegründet werden; der ganze erste Unterricht ist Anschauungsunterricht in jedem Gegenstande, wenn er fruchtbaren, lebendigen und wahren Inhalt haben soll. Das Gegenteil ist der leere und hohle Wortunterricht. Erst die Sache, dann das Bild, das Zeichen, das Wort. Der erste Unterricht besteht im Vorzeigen und Nachzeigen, Vorsprechen und Nachsprechen. Später ist es das Hauptaugenmerk des Lehrers, den Schüler zur Selbstthätigkeit zu bestimmen. Deshalb ist die **anregende** und **entwickelnde, heuristische Methode** anzuwenden. Es darf nichts Unverständliches auswendig gelernt werden. 3) Die Hauptantriebe zum Rechten und Guten müssen weder die Furcht noch die Strafe sein, sondern das **Wohlwollen** und die **Liebe.** Die übrigen Folgerungen aus Pestalozzis Grundsätzen ergeben sich von selbst. **„Erziehung zur Selbstthätigkeit durch anschauliches Erkennen“** ist Pestalozzis intellektuelles Bildungsprinzip.“

d. Pestalozzis pädagogische Bedeutung und Verdienste.

I. Im allgemeinen.

1. Er erkannte allgemeine Menschenbildung als die notwendige Grundlage jeder Berufs- und Standesbildung.
2. Er sah als höchstes Ziel der Erziehung die Begründung eines tugendhaften Charakters und religiösen Sinnes an.
3. Er wollte die Menschheit unter dem Einfluß der Mutter in der Familienstube heranbilden.
4. Er erstrebte den Ausgang aller Unterweisung vom Naheliegenden und verlangte die Entwicklung aller menschlichen Kräfte zur Begründung einer glücklichen Existenz.

II. Im besonderen.

1. Jeder Unterricht muß mit der Anschauung beginnen. „Die Anschauung ist das Fundament aller Erkenntnis.“
2. Förderung des deutschen Sprachunterrichts in den Volksschulen.
3. Begründer des elementaren Rechenunterrichts. (Kopfrechnen war die Hauptsache.)
4. Förderer des Zeichnens, des Gesanges und der Gymnastik in den Schulen.

e. Pestalozzis Mängel.

1. Er führte die sinnliche Anschauung auf Form, Zahl und Sprache zurück.
2. Er überschätzte die mechanischen Sprechübungen und seine Methode überhaupt.
3. Sein Unterricht artete zuweilen in Künstelei und leeres Wortwesen aus.
4. Seiner Person selbst fehlte der praktisch-pädagogische Scharfblick im einzelnen und das Direktionstalent.

f. Pestalozzis Charakter und äußere Erscheinung.

Viele von Pestalozzis Zeitgenossen waren geneigt, ihm einen tieferen, christlich-religiösen Grund abzusprechen und aus seinem Mangel an Glauben die Quelle aller seiner Mißgriffe und Mißgeschicke herzuleiten. Aber ein Mann, der ganz in der Liebe zum Volke und in dem Streben für dessen Erziehung und geistige Erhebung aufgeht, der Vermögen und Gesundheit seinem Volke zum Opfer bringt, verdient jenen Tadel gewiß nicht. Pestalozzi ist groß durch sein liebevolles, tieffühlendes Herz, durch seine Anspruchslosigkeit und Bescheidenheit, durch seine Kraft und Beharrlichkeit und durch seine Geistesfreiheit und Frische. Auf seine äußere Erscheinung hielt er zu wenig. Er war ärmlich gekleidet, oft ungewaschen u. s. w. Treffend sind die Worte des Dichters Zschokke: „Schade, daß dieser echte Mensch von außen dem übrigen Menschenfraß so wenig ähnlich sieht, nicht zierlich und manierlich Rock, Haar und Bart wie andere zu tragen pflegt."

g. Verhältnis Pestalozzis zu Rousseau und Basedow (nach Palmer und Böhm).

Pestalozzi und Rousseau bezwecken beide eine naturgemäße Erziehung. Pestalozzi beabsichtigte den gesellschaftlichen Zustand durch diese Erziehung zu heben; Rousseau erzog für den Naturzustand und löste damit die gesellschaftliche Ordnung auf. Pestalozzi suchte die sittliche Bildung durch die Religion zu erreichen; Rousseau ohne dieselbe. Pestalozzis Ideal war das Familienleben, dasjenige Rousseaus der Hofmeister, der den Zögling von Eltern und anderen isoliert. Kurz: Pestalozzi ist nicht blos negativ, wie Rousseau, sondern zugleich positiv. Pestalozzi ergreift die Natur in ihrem Leben, in ihrem positiven Gehalte. — Pestalozzi und Basedow bezwecken beide die Besserung des menschlichen Zustandes durch die Erziehung, und streben danach, den Bildungsgang dem kindlichen Alter anzupassen. Ihre Verschiedenheiten bestehen im folgenden: Pestalozzi sieht auf formale, Basedow auf materielle Bildung; Pestalozzi fing seine

Erziehung mit Bettelkindern an, Basedow mit der Jugend gesitteter Stände. Pestalozzi will, daß das Kind sich aus sich heraus ausbilde, Basedow dagegen will von außen in das Kind Kenntnisse hineinbringen.

2) Die übrigen Pädagogen des Volksschulwesens im 19. Jahrhundert (ohne Fröbel).

Unter den Pädagogen, welche die Ideen Pestalozzis bearbeiteten und verarbeitet der Lehrerwelt darboten, sind die bedeutendsten

1. August Hermann Niemeyer,

geb. **1754** zu Halle, gest. **1828**, studierte Theologie, wurde Professor der Theologie und war von 1786 an Verwalter der Franckeschen Stiftungen zu Halle. Hier gründete er 1787 das pädagogische Seminar. In seinem Hauptwerk: „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Lehrer, Hauslehrer und Schulmänner“ (1796) begegnen wir den Lehren Pestalozzis, Basedows, Rousseaus, Rochows und der Franckeschen Schule. Der Zweck der Erziehung ist die „Ausbildung des Menschlichen im Menschen“. Die Veredlung der sittlichen Natur des Menschen ist die Bedingung, unter welcher man allein der Ausbildung jeder anderen Anlage eine reine und unbedingte Achtung widmen kann.

Die höchsten Grundsätze der Erziehung sind: 1) „Wecke und bilde jede dem Zögling als Menschen und als Individuum gegebene Anlage und Fähigkeit. 2) Bringe Einheit und Harmonie in die Ausbildung. 3) Richte durch jedes Mittel, das mit den Rechten des Zöglings als Vernunftwesen verträglich ist, die erweckte Kraft auf alles, was der Vernunft des Menschen würdig erscheint. 4) Die Harmonie der Freiheit mit der Vernunft laß dein höchstes Ziel sein, weil auf ihr der sittliche Wert des Menschen beruht.“ — Über die Erweckung des religiösen Gefühls heißt es: „Vor allen Dingen lasse der Erzieher selbst die tiefste Ehrfurcht vor Gott blicken und die Kinder, so oft Gott genannt oder von ihm geredet wird, bemerken, daß von dem Heiligsten die Rede ist. Newton, der sein Haupt entblößte, wenn der Name genannt wurde, wäre ohne Worte ein Religionslehrer für Kinder geworden.“

Nach den Grundsätzen der Erziehung folgen die des Unterrichts. Die erste Bedingung eines guten Unterrichts ist nach Niemeyer eine gründliche und sichere Kenntnis dessen, was man

lehrt. Der Unterricht hat einen doppelten Zweck: 1) die Kräfte des Zöglings aufzuregen, zu stärken, zu richten, sei es nun zu einer bestimmten Geistesthätigkeit oder einem äußeren Thun und Handeln, um ihn dadurch fähig zu machen, einer fremden Hülfe immer weniger zu bedürfen; 2) jenen Kräften einen Stoff zu liefern, an welchem sie sich üben und vervollkommnen können, und in dessen Besitz zu sein zugleich ein Bedürfnis ist teils im allgemeinen für den Menschen, teils im besonderen für gewisse Klassen und Berufsarten. Was das erste bezweckt, nennt man die formale, das zweite die materiale Bildung."

Von den Gesetzen der Methodik sagt Niemeyer u. a.: „Es sei feste Regel, nur das zu lehren, was den Fähigkeiten und dem Alter des Lehrlings angemessen ist. Vor allem gehe jeder Unterricht von dem Punkte aus, auf welchem er den Zögling findet. — So lange daher Kinder noch in den Jahren der Sinnlichkeit sind, dürfen nur Beschäftigungen gewählt werden, welche sich ihrem äußeren und inneren Sinne darstellen und anschaulich machen lassen, um ihnen auf diesem Wege einen ihnen angemessenen Ideenvorrat zuzuführen, um daran ihren Verstand seine ersten Proben machen zu lassen, daran das Gedächtnis und die Einbildungskraft zu üben."

Niemeyer schrieb außerdem eine Abhandlung über „Pestalozzis Grundsätze und Methoden", über „Melanchthon als Praeceptor Germaniae". Das Wesen und die Aufgabe der Erziehung besteht nach Niemeyer in Kürze in der absichtlichen, nach Zwecken unternommenen physischen und geistigen Einwirkung auf den Menschen zur Beförderung seiner Bildung nach allen Anlagen und Kräften.

2. Friedrich Heinrich Christian Schwarz,

geb. **1766** zu Gießen, gest. **1837** zu Heidelberg als Professor der Theologie. In seinen Hauptwerken: „Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts" und „Erziehungslehre" gründet er wie Pestalozzi die Pädagogik auf die Anthropologie. Seine Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze sind: 1) jeder Unterricht muß von der Anschauung ausgehen; 2) die Gottähnlichkeit ist das Ziel der Erziehung wie des Unterrichts. Der Zweck der Erziehung ist, nach Schwarz, im allgemeinen die Veranstaltung, daß der Zögling das werde, was seine Bestimmung ist. Je nachdem diese gefaßt wird, ist der Zweck verschieden. Das Hauptgesetz des erziehenden Unterrichts: „Aller Unterricht sei belebend, beseelend, begeistigend. Alles, was die Lehrkunst zu thun hat, vereinigt sich in der Förderung der Aufmerksamkeit." — Dr. W. J. G. Curtmann, der tüchtige hessische Schulmann, hat der Schwarzschen Pädagogik durch sorgfältige Überarbeitung eine dauernde Anerkennung verschafft.

3. Bernhard von Denzel,

geb. zu Stuttgart 1773, gest. 1838 zu Eßlingen. 1806 wurde er Pfarrer und organisierte 1816 die Schulen in Nassau und gab den Lehrern zu Idstein einen Lehrkursus. 1817 bekam er den Titel Oberschulrat und 1832 den Titel Prälat. Er trug viel zur Hebung der Schulen in Würtemberg bei. Seine Schriften sind: 1) die Volksschule, ein methodischer Lehrkursus (1817); 2) Einleitung in die Erziehungslehre (3 Bände von 1826—32); 3) Entwurf des Anschauungsunterrichts. Er stellte den Grundsatz auf: „Aller Elementarunterricht hat nur ein Ziel, nämlich das Kind dahin zu bringen, daß es dereinst imstande ist, seiner sittlich-religiösen Bestimmung gemäß auf Erden zu leben. Alle Kenntnisse und Fertigkeiten müssen mittelbar oder unmittelbar der Sittlichkeit und der Religion dienen. Denzels Standpunkt ist der psychologische. Das Ziel der Erziehung daher nach Denzel die Humanität. Die Bildung der menschlichen Kraft ist der erste und wichtigste Zweck des Unterrichts. Die Bildungsmittel der Schule sind: 1) der Unterricht, 2) die Schulordnung, 3) das Beispiel des Lehrers.

4. Johann Michael Sailer, der „deutsche Fénélon",

geb. **1751** zu Aresing in Bayern, gest. **1832** als Bischof in Regensburg. In Landshut, wo er als Professor der kath. Theologie wirkte, entstand 1799 aus Vorlesungen sein Werk: „Über Erziehung für Erzieher, oder Pädagogik." Das Buch zerfällt in vier Teile. Der erste Teil enthält folgende Hauptstücke: 1) Von der Menschheit in ihrer Vollendung hienieden; 2) Von der Kindheit; 3) Von der Entwicklung der Kindheit zur vollendeten Menschheit; 4) Von der Führung der Kindheit zur entwickelten Menschheit; 5) Von der Führung der Kindheit bis zum Momente der eintretenden Selbstführung. Der zweite, dritte und vierte Teil handeln davon, wie die wirkliche Erziehung als körperliche, intellektuelle, religiöse Bildung in Familien, Schulen, Instituten und im Laufe des Lebens nach dem Unterschiede des Geschlechtes und der gesellschaftlichen Verhältnisse beschaffen sein soll. Die Hauptbedingung für den Erfolg der Erziehung ist, daß der Erzieher sich selbst erzieht. Sailer war ein reiner Theoretiker, der sich mit seinen Ausführungen besonders an die Geistlichen wandte.

Dagegen war

5. Bernhard Overberg (1754—1826)

mehr Praktiker und brachte das katholische Volksschulwesen im Münsterlande zu einer hohen Blüte. Seine Schriften sind 1) Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für die Schullehrer im Fürstentum Münster; 2) Die Schulmeisterschule. Im Jahre 1783 berief ihn Franz von Fürstenberg, der Kurator des Hochstiftes Münster,

an die Normalschule zu Münster, wo er mit großem Segen praktisch wirkte. 1816 wurde er zum Konsistorialrat ernannt; als solcher wirkte er bis zu seinem Tode. „In seinen Schriften hat er keine neuen Methoden erfunden, aber er hat das Bewährte selbst angewandt und empfohlen. Religiöse Bildung steht ihm in erster Linie, aber er will nichts Unverstandenes auswendig lernen lassen." (Schumann.)

6. Johann Baptist Graser,

geb. **1766** zu Eltmann im Würzburgschen, studierte in Würzburg und Bamberg katholische Theologie. Im Jahre 1804 wurde er Professor in Landshut, aber schon in demselben Jahre Schul- und Studienrat in Bamberg. 1825 trat er in den Ruhestand und starb **1841.** Seine Hauptwerke sind 1) Divinität oder Prinzip der einzig wahren Menschenbildung zur festern Begründung der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft (1811). Graser bezeichnet in diesem Buche als die Bestimmung des Menschen das divine Leben, und setzt die Aufgabe der Erziehung und des Unterrichts in die Entwicklung und Beförderung dieses Lebens. Man folgte in der systematischen Anordnung der Erziehungs- und Unterrichtslehre in mancher Hinsicht seinem Beispiele. Graser hat sich durch dies Werk ein großes Verdienst um die wissenschaftliche Pädagogik erworben.

2) Elementarschule fürs Leben, welche 1817 „in ihrer Grundlage", 1828 „in ihrer Steigerung" und 1841 „in ihrer Vollendung" erschien. In dieser Schrift geht Graser von dem Gedanken aus, daß der Leseunterricht mit dem Gesamtunterricht des Schülers innig verbunden sei und daher nicht als besonderer Unterrichts-Gegenstand behandelt werden dürfe. Das Element alles Unterrichts sei die Sprache, und das Lesen selber sei nichts anderes, als das Vernehmen der Rede in schriftlicher Sprache. Letzteres setze daher auch die Kenntnis der Schriftsprache voraus und diese wiederum den Begriff der Sprache überhaupt. Der Elementarunterricht müsse deshalb damit beginnen, in dem Schüler die Idee der Sprache zu entwickeln und von ihr aus ihn auf die Begriffe einer mündlichen und schriftlichen Sprache führen. Es sei eine verfehlte Methode, das Lesen vor dem Schreiben zu betreiben. Man hat sich aus Grasers Methode den Kern herausgesucht und für die Elementarschule verwertet, nämlich den Gedanken, „daß der Anfang mit dem Schreiben zu machen sei, weil zuerst das Wort in der Schrift dargestellt werden müsse, ehe es gelesen werden könne". Diese Erkenntnis, die sich nach und nach mehr Bahn gebrochen hat, bildet die Grundlage für den **Schreiblesenunterricht** als dessen Begründer Graser anzusehen ist. Vergleicht man die Grundsätze Grasers mit denen Pestalozzis, so findet man viele Ähnlichkeiten. Der Erziehungszweck ist bei beiden fast gleich, bei Graser nur bestimmter ausgedrückt. Das Fundament des Unterrichts ist bei

beiden die Anschauung. Graser nimmt aber nicht wie Pestalozzi nur 3 Elementarkräfte an, sondern ihm gelten als solche alle sogenannten Urvorstellungen, welche in die äußeren, mittelartigen und inneren eingeteilt werden. Erst durch die sämtlichen Grundanschauungen werde die Selbstthätigkeit erfaßt und ein allseitiger Elementarunterricht ermöglicht. — Die Grasersche Idee über den Schreibleseunterricht haben Wurst und besonders Ludwig, seine Schüler, in Süddeutschland mit Erfolg weiterverbreitet.

7. Gustav Friedrich Dinter*)

wurde am 29. Februar **1760** zu Borna in Sachsen geboren, besuchte die Landesschule in Grimma und vollendete seine Studien in Leipzig. 1797 wurde er Seminardirektor in Friedrichsstadt bei Dresden und 1817 als Schul- und Konsistorialrat nach Königsberg in Preußen berufen. Hier war seine Thätigkeit überaus segensreich; er sorgte für die Anlegung guter Seminare und bildete Musterlehrer heran. Mit den Lehrern ging er als natürlicher Freund um. Er war unermüdlich thätig bis zu seinem Tode, der am 29. Mai **1831** erfolgte.

Alles, was Dinter erstrebte, beruhte auf dem Grundsatze: „Der Zweck der **Erziehung** ist, den Menschen zu seiner Bestimmung zu verhelfen durch die **harmonische Ausbildung aller Kräfte** des Menschen. Da der Wert des Menschen hauptsächlich auf seiner sittlichen Güte beruht, so ist deren Bewirkung der letzte und höchste Zweck der Erziehung. Der spezielle Zweck des **Unterrichts** ist **Aufklärung, Schärfung des Verstandes** überhaupt und Mitteilung der Kenntnisse, welche dem Menschen das Rechte und Gute zu thun erleichtern.“ Von den zahlreichen **Werken** Dinters sind die hauptsächlichsten: 1) die kleinen Reden an künftige Volksschullehrer, 2) seine Katechetik, 3) die Schullehrer-Bibel, 4) seine Autobiographie, 5) die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit. Ein besonderes Verdienst erwarb sich Dinter dadurch, daß er die von Rousseau, Basedow und Pestalozzi aufgestellten Grundsätze in die Volksschule einführte, sie von ihren Extremen befreite und an das Bestehende anschmiegte. Ein Meister war er in der Katechese. Katechesieren heißt nach ihm, Anfänger und Unwissende durch Frage und Antwort zu unterrichten. Soll eine Katechisation einen Zweck erreichen, so muß der Katechet die Kunst verstehen: 1) Fragen zu bilden, 2) gegebene Antworten zu benutzen, 3) die Aufmerksamkeit zu fesseln, 4) die Materie zweckmäßig zu wählen, 5) zu ordnen, 6) zu

---

*) Dinters Leben, von ihm selbst geschrieben. Plauen. Schröter. 1,80 ℳ

erklären, 7) zu beweisen, 8) anzuwenden, 9) vorzutragen. Durch Dinter ist die Katechese in der Schule allenthalben zur Geltung gekommen. Fassen wir die **pädagogische Bedeutung Dinters** kurz zusammen, so war Dinter ein Meister 1) in der Katechese, 2) in der Schulpraxis; er arbeitete besonders auf die Übung der Denkkraft hin, 3) er betrachtete als das Wesen der Erziehung die harmonische Bildung aller Kräfte.

Probe aus Dinters „Katechetik".

Sokrates pflegte seine Feinde, wenn er ihre Beschuldigungen entkräften, und seine Freunde, wenn er sie von etwas Wissenswürdigem überzeugen wollte, durch zweckmäßig geordnete Fragen so zu leiten, daß sie selbst das finden und zugestehen mußten, was er ihnen begreiflich machen wollte. Zwar waren seine Unterredungen in Absicht auf Ort und Zeit, auf die zu belehrenden Personen und auf die zu behandelnden Gegenstände von unsern Katechisationen gar sehr unterschieden und mußten es sein. Doch nennt man um der wesentlichen Ähnlichkeit willen die Kunst, durch zweckmäßige Fragen den Lehrling so zu leiten, daß er das, was man ihm geben will, selbst finde, die sokratische Kunst, und diese Art zu unterrichten, die sokratische Methode. Alles kommt hier auf drei Punkte an. Man geht von dem aus, was dem Lehrling auf irgend einem Wege schon bekannt geworden ist; man ordnet das Bekannte so, daß dasjenige, was man ihm geben will, von selbst als Resultat daraus hervorgeht; man bildet die so gefundenen und geordneten Sätze durch Auslassung eines oder mehrerer Bestandteile in zweckmäßige Fragen um. Hieraus ergeben sich die wesentlichen Unterschiede zwischen zergliedernder und sokratischer Katechisation: Der zergliedernde Katechet giebt bei Erklärungen a. das zu definierende Wort; b. die vollständige Definition; c. nun macht er die Kinder erst auf die einzelnen Bestandteile der gegebenen Definition aufmerksam. Der Sokratiker wird a. die einzelnen Bestandteile sammeln; b. sie zu einem Ganzen vereinigen; c. diesem Ganzen einen Namen geben. Bei Sätzen giebt der zergliedernde Katechet zuerst den vollständigen Satz, dann erklärt er die einzelnen Ausdrücke desselben, und fügt drittens den Beweissatz hinzu. Der Sokratiker fängt von dem Beweissatze an, läßt den Zögling selbst aus diesem folgern, und giebt zuletzt der gefundenen Wahrheit ihren bestimmten Ausdruck. Durchgängig muß der Lehrling des erstern begreifen lernen, wie wahr das sei, was andere (das Lehrbuch) behauptet haben; der Schüler des Sokratikers erfährt vor der Hand die Behauptung anderer gar nicht, sondern muß selbst suchen und finden, was er für wahr anzuerkennen habe. Der zergliedernde Katechet, als solcher, zeigt sich als Lehrer; der Sokratiker scheint mehr mitforschender Wahrheitsfreund zu sein, und führt den Schüler, fast ohne ihn merken zu lassen, daß er geführt wird. Summa:

Jener zeigt seinem Zöglinge das fertige Wohnhaus; sagt ihm die Bestimmung des Ganzen; macht ihn auf die einzelnen Teile und ihre zweckmäßige Einrichtung aufmerksam; er lehrt ihn das Haus kennen, das andere gebaut haben. Der Sokratiker führt den seinen auf die leere Stelle; überlegt mit ihm, wie sie zu benutzen, anzubauen sei; schafft mit ihm gemeinschaftlich die Materialien an und läßt ihn unter seiner Aufsicht das Werk aufführen. Der Schüler des Sokratikers lernt Häuser bauen.

8. Heinrich Stephani,

geb. **1761** zu Gmünd bei Würzburg, wirkte in Bayern, besonders zu Ansbach, wo er Schulrat wurde, in welcher Stellung er sich die Förderung des Schulwesens besonders angelegen sein ließ. Er ist der erste, der die **Lautiermethode** wissenschaftlich begründete und ihre Einführung in die Schulen Süddeutschlands bewirkte. Sein Verfahren wurde zuerst 1803 in der Pädagogischen Bibliothek von Gutsmuths veröffentlicht. Er verlangte, die Kinder sollten statt des Namens der Buchstaben, der doch beim Lesen nicht gebraucht werden kann, die Laute derselben nennen. Durch diese Methode hat Stephani sich ein dauerndes Verdienst um den ersten Leseunterricht erworben, denn er hat mehr als alle vor ihm gemachten Versuche zur Förderung desselben beigetragen. Seine **Hauptschriften** sind: 1) Hand- und Wandfibel (1802). 2) Methodische Anweisung zum Leseunterricht (1804). 3) System der öffentlichen Erziehung (1804). 4) Leitfaden für den Konfirmandenunterricht mit einem Kommentar unter dem Titel: Worte zur Vervollkommnung des Religionsunterrichts. 5) Handbuch der Unterrichtskunst (1835). 6) Handbuch der Erziehungskunst (1836). Ein anderes Verdienst Stephanis ist, daß er darauf drang, daß die Volksschule als Staatsanstalt erklärt würde. Auch um die bessere Organisation des Gelehrten-Schulwesens in Bayern erwarb er sich große Verdienste. Von 1842 lebte Stephani ein glückliches Familienleben in Gorkau in Schlesien bei seinem Schwiegersohne. Er starb **1850.**

9. Wilhelm Harnisch,
der Vertreter der streng-kirchlichen Richtung der Pestalozzischen Schule,

wurde geboren **1787** zu Wilsnack in der Priegnitz, studierte 1806—8 in Halle und Frankfurt a. d. O., widmete sich früh dem Studium der Pädagogik, in der er sich als Hauslehrer praktisch übte; kam 1809 als Lehrer an die Plamannsche Anstalt nach Berlin. Im Jahre 1812 wurde er als Oberlehrer an dem neuen Seminar zu Breslau angestellt. 1822 wurde er Seminardirektor zu Weißenfels. 1842 schied er aus dem Schuldienste und wurde Superintendent in Elbei bei Magdeburg. Harnisch starb nach schweren Leiden **1864.** Seine Hauptschriften

sind: 1) Lebensmorgen, worin er die Zeit seines Aufenthaltes an der Plamannschen Schule schildert; 2) Deutsche Volksschulen mit Rücksicht auf die Pestalozzischen Grundsätze (1812); das Buch handelt besonders von der Notwendigkeit der Lehrerbildungsanstalten; 3) Der Erziehungs- und Schulrat an der Oder, eine Zeitschrift, welche er in Breslau herausgab. Für den Religionsunterricht schrieb er 4) Anweisung zum Unterricht im Christentum und 5) Entwürfe und Stoffe zu Unterredungen über den kleinen Katechismus Luthers. — H. ist ein Feind der sokratischen Katechese. Seine Erziehungs- und Unterrichtsgesetze legte er nieder 6) in dem Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. Es handelt vom Menschen, von der Erziehung, vom Unterricht und von der Schule. Die Erziehung beschäftigt sich nach ihm mit der gesamten Grund- und Stammbildung des ganzen Menschen, mit der Tüchtigkeit seiner Gesinnung, wie mit der Ausbildung guter Gewohnheiten. Von der christlichen Erziehung sagt er: „Im vollen Sinne des Wortes giebt es keine andere Erziehung, als eine christliche, eine Erziehung in der geheiligten Liebe zur Ehre Gottes, im Namen seines Sohnes." Der Unterricht hat es nach ihm mit der vielfachen Zweigbildung in Kenntnissen und Fertigkeiten zu thun. Die Unterrichts-Gegenstände sind herzuleiten 1) aus dem Wesen des Menschen (Sprache, Gesang), 2) aus dem Wesen der Welt (Größenlehre und Formenlehre), 3) aus dem Verhältnisse des Menschen zu Gott und der Welt (Christentum und Weltkunde). Die Schule ist eine öffentliche Erziehungsanstalt; es soll keine andere Volkserziehung geben, als durch öffentliche Bildungsanstalten, die vorzugsweise dazu da sind, den Sinn für das allgemeine Wohl in einem jugendlichen Zusammenleben auszubilden.

Seine pädagogische Bedeutung besteht 1) in der Heranbildung einer großen Anzahl tüchtiger Volksschullehrer, wie Lüben, Hentschel, Stubba. 2) Er brachte das Seminar zu Weißenfels zu hoher Blüte. 3) Er stellte das religiöse Element in den Vordergrund, neigte dabei zur Orthodoxie. 4) Er betonte die körperlichen Übungen: Baden, Schwimmen, Gartenarbeiten.

10. **Adolf Diesterweg** *),

einer der größten aller deutschen Volksschulmänner und Vertreter der mehr rationalistischen Richtung der Pestalozzischen Schule, wurde am 26. Oktober **1790** zu Siegen als Sohn eines Amtmannes geboren. Da er schon als Knabe von noch nicht 8 Jahren seine Mutter verlor, so wurde das Verhältnis zum Vater ein engeres.

---

*) Langenberg, Adolf Diesterweg, sein Leben und seine Schriften. Frankfurt a. M. Herrmann. 6 ℳ

Dieser nahm ihn auf seinen Amtsreisen häufig mit. Hierdurch gewann Diesterweg Gefallen an dem Leben in der Natur, machte sich auch gern mit dem Treiben der Handwerker und Künstler bekannt. 1808 studierte er zu Herborn und Tübingen Philosophie, Mathematik und Geschichte. Nach Beendigung seiner Studien 1811 wollte er das Ingenieurexamen machen, um an den Vermessungen in Westfalen teilzunehmen. Der Krieg aber hinderte ihn daran, sein Examen zu machen. Er wurde darauf in Elberfeld durch Rochows Schüler Wilberg für pädagogische Interessen gewonnen. Er wurde zuerst kurze Zeit in Mannheim Hauslehrer und 1812 Unterlehrer am Gymnasium zu Worms. Von 1813—18 war er thätig an der Musterschule zu Frankfurt a. M. Hier lernte er de Laspée, einen eifrigen Anhänger Pestalozzis, kennen, der ihn in die Pestalozzischen Ideen einführte. 1818 wurde Diesterweg als zweiter Rektor an die lateinische Schule zu Elberfeld berufen, wo er durch Wilberg, einen Meister in der Katechetik und Sokratik, für die Volksschule begeistert wurde. 1820 übernahm er das Seminardirektorat an dem neu zu organisierenden Seminar zu Mörs, wo er bis 1832 praktisch und schriftstellerisch thätig war. Hier lernte er auch seinen nachherigen Schwiegervater Dr. Karl Hoffmeister, Rektor der lateinischen Schule und Biograph Schillers, kennen, in dessen Umgange er sich weiter wissenschaftlich ausbildete. Im Jahre 1827 hielt er auch einen Lehrkursus mit einer größeren Anzahl von Lehrern. In Mörs begründete Diesterweg seinen Ruf. Von 1832–47 übernahm er das Direktorat des Stadtschullehrerseminars in Berlin. Mit diesem Seminar verband er 1833 eine Seminarschule von anfangs 3, später 6 Klassen. Diese Schule erfreute sich bald eines großen Rufes. Die angesehensten Familien vertrauten ihre Söhne der Schule an. 1846 veranstaltete er zum hundertjährigen Geburtstage Pestalozzis eine Feier, durch welche er zugleich den Anstoß zur Pestalozzistiftung in Pankow gab, wo ein Erziehungshaus für Lehrerwaisen errichtet wurde. 1847 legte er sein Amt nieder. Eine ihm zu wiederholten Malen angebotene Schulratsstelle schlug er aus. 1858 wurde er Stadtverordneter und Landtagsabgeordneter und kämpfte als solcher gegen die drei preußischen Schulregulative, welche unter dem Minister von Raumer 1854 erschienen waren. Sein Hauptideal ist die Simultanschule, Humanitäts- und deutsche Nationalschule mit gemeinsamem Religions-Unterricht. Diesterweg starb am 7. Juli **1866**.

Diesterwegs Hauptschriften:

I. in Mörs von 1820–1832:

1) Über Erziehung überhaupt und Schulerziehung insbesondere. Ein Fragment. (1820.) Als Hauptmittel zur Erziehung betrachtete Diesterweg darin den Unterricht, den strengen

„Unterricht, dann die That oder das Exempel und endlich die Disziplin, ohne welche keine Gemeinde, kein Haus-, kein Staatswesen, keine Schule gedeiht. Die gute Disziplin steht höher als die gute Doktrin. Disziplin ist die Ordnung, durch welche die Thätigkeit der Schüler bestimmt wird, die äußere Veranlassung des Ganzen, die innere Triebkraft der zusammengesetzten Maschine, die Art und Weise, wie der Lehrer Fleiß, Ordnungsliebe, Gesetz und Regel einzuprägen, das gesamte Betragen der Schüler zu leiten, Belohnungen und Strafen anzuwenden weiß; Disziplin ist nichts anderes als der mächtige Hebel, durch den der Lernende ein verständiger und einsichtsvoller, ein redlicher und sittlicher, ein liebender und frommer Mensch werden soll. Die Schule ist die Vermittlerin zwischen Familien- und Staatsleben. Der Lehrer ist nicht ein Knecht der Laune des Publikums, sondern er steht in dem Dienste eines höheren Herrn. Die Faktoren des sittlichen Lebens sind: die Ehrfurcht und das Leben in Ideen. Das ewige Ziel der Pädagogen aller Zeiten bleibt eins und dasselbe: die Humanität. Das höchste Ideal aller Menschen ist der Stifter unserer Religion. Christus ist das unwandelbare Ideal aller Erzieher und Lehrer."

2) Geometrische Kombinationslehre. (1820.)

3) Leitfaden für den Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre.

4) Leitfaden für den Unterricht in der allgemeinen praktischen Arithmetik. (1823.)

5) Praktisches Rechenbuch für Elementar- und höhere Bürgerschulen. (1825.)

6) Lese- und Sprachbuch. (1826.)

7) Die Rheinischen Blätter (1827), eine pädagogische Zeitschrift, die Diesterweg bis zu seinem Tode redigierte. In dem 2. Jahrgang dieser Blätter spricht er von den Eigenschaften eines guten Lehrers: 1) „Gottesfürchtiger Sinn, 2) Gewissenhaftigkeit und Berufstreue, 3) nachahmungswertes Beispiel in und außer der Schule, 4) Streben nach Weiterbildung, 5) freundschaftlicher Sinn gegen Mitlehrer und willige Befolgung der Vorschriften und getroffenen Einrichtungen, 6) Handhabung der Schulzucht durch väterlichen Ernst."

8) Methodisches Handbuch für den Gesamtunterricht im Rechnen. (1828.)

II. In Berlin von 1832—46 (66):

1) Antrittsrede: Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen und Guten als Endzweck des Lebens und als Erziehungsprinzip.

2) Wegweiser für deutsche Lehrer. (1835.) Das Buch besteht aus 2 Teilen. Der 1. Teil handelt 1) von der Bestimmung

und Aufgabe des Menschen- und Lehrerlebens, 2) von den Bedingungen, unter welchen das Streben nach intellektueller Bildung gedeiht; 3) von der Anleitung zum Studium der Elementarpädagogik, Didaktik und Methodik; 4) von den Anlagen des Menschen und den aus ihrem Wesen entspringenden allgemeinen didaktischen Gesetzen und Regeln. Der 2. Teil stellt das methodische Verfahren in den einzelnen Lehrgegenständen dar. Die Geographie z. B. soll in sympathischer Art beginnen, d. h. es wird von der Heimat ausgegangen und vom Nahen zum Fernen fortgeschritten. Hinsichtlich der Geschichte eignet sich für die Volksschule in Ansehung des Stoffes vorzüglich das kirchengeschichtliche und vaterländische Prinzip; in Ansehung der Behandlung aber verdient das biographische und das geographische den Vorzug. Die vaterländische Geschichte hat den Zweck, daß in der deutschen Jugend der deutsche Sinn gepflegt werde.

3) Populäre Himmelskunde. (1840.)

4) Pestalozzi, ein Wort für Kinder und deren Eltern (1846, zur Feier des hundertjährigen Geburtstages von Pestalozzi).

Diesterwegs Bedeutung als Pädagoge besteht in Kürze in folgendem: 1) er stellte als höchstes Prinzip die Selbstthätigkeit der Schüler (wie Pestalozzi) hin; 2) er ist als Seminardirektor und als Schriftsteller von großem Einfluß auf die Bildung der Lehrer und die Entwicklung der Volksschule gewesen. Er war der erste, der darauf drang, daß mit dem Lehrerseminar eine meisterhaft eingerichtete Volksschule verbunden wurde, um die Zöglinge praktisch in die Methode des Unterrichts einzuführen; 3) er ist groß als Methodiker und als Kämpfer für die Freiheit und den Fortschritt der Schule. Er zeigte sich als ein entschiedener Feind der Schul-Regulative; 4) er war für die Befreiung von der Last des Memorierstoffes und mehr für Realien; 5) „alles mit, aber nicht aus der Religion".

3.

Friedrich Fröbel*)

wurde **1782** in Oberweißbach in Thüringen geboren. Er verlor früh seine Mutter und entbehrte so, da den Vater die Amtsgeschäfte seiner großen Pfarre in Anspruch nahmen, schon in seiner ersten Kindheit der sorgsam pflegenden Mutterliebe. Im 11. Lebensjahre nahm ihn sein

*) Wichard Lange, Fröbels sämtliche Werke. Berlin. Enslin. 6,80 ℳ Köhler, die Praxis des Kindergartens, 2 Bde. Weimar. à Bd. 4,50 ℳ Joseph Gruber, die Pädagogik des Kindergartens. Mit 16 Tafeln. Leipzig. Siegismund & Volkening. 1,20 ℳ Ida Seele, Erzählungen für Kinder von 2—7 Jahren. Zum Gebrauche im Kindergarten. Berlin. Springer.

Onkel zu sich, schickte ihn in die Schule und gab ihm Gelegenheit, sich an Körper und Geist zu kräftigen. Nach seiner Konfirmierung widmete er sich dem Forstfach. Hierdurch erwachte in ihm die lebhafte Lust zum Studium der Naturwissenschaften. Der Mangel an Geld zwang ihn aber, das Studium aufzugeben. 1805 trieb ihn ein unbestimmter Drang nach Frankfurt a. M., wo er seinem eigentlichen Berufe zugeführt wurde. Hier wurde Fröbel bekannt mit Dr. Gruner, Direktor einer nach Pestalozzischen Grundsätzen geleiteten Schule. Fröbel trat als Lehrer in diese Anstalt. Die Pestalozzischen Schriften, welche Gruner ihm zur pädagogischen Ausbildung gab, erweckten in Fröbel das Verlangen, Pestalozzi kennen zu lernen. Er reiste im August 1805 nach Ifferten, wo er 14 Tage lang die Einrichtungen und Ideen Pestalozzis auf sich wirken ließ. Über den Aufenthalt in Ifferten schrieb Fröbel später: „Das gewaltige, allseitig anregende Leben erregte und ergriff auch mich allseitig und gewaltig, aber ich ahnte Höheres und glaubte an die höhere Wirksamkeit, die innere Einheit des Ganzen, ja ich glaube, sie selbst klarer, wenn auch nicht lebendiger zu sehen als Pestalozzi selbst." 1807 wurde Fröbel Hauslehrer und ging von 1808–10 mit seinen Zöglingen nach Ifferten, wo er mit Pestalozzi lebte und wirkte. Von 1810—12 war er in Göttingen und Berlin, um das begonnene Studium der Naturwissenschaften fortzusetzen. Von 1813–15 war er unter den Waffen. Während dieser Zeit wurde er mit Middendorf und Langethal, zwei späteren Mitarbeitern, bekannt. 1816 schlug Fröbel eine ihm angebotene Professur der Mineralogie aus und gründete 1817 eine Erziehungsanstalt in Keilhau in Thüringen. Die Grundsätze, welche Fröbel bei der Erziehung leiteten, waren: harmonische Entwicklung von Körper, Gemüt und Verstand, keines darf auf Kosten des anderen befördert werden. Die Anstalt in Keilhau blühte zu einem vielbesuchten Institut empor. Aber sie hatte auch Feinde. Die Adeligen zogen ihre Söhne zurück, und die rudolstädtische Regierung wurde veranlaßt, das „Demagogennest" zu schließen. Die Anstalt wurde einer Inspicierung unterworfen, die nicht ungünstig ausfiel. Aber Fröbel übergab die Anstalt in Keilhau seinem Freunde Middendorf und setzte seine erzieherische Wirksamkeit in der Schweiz fort. Hier arbeitete er zuerst trotz der Anfeindungen der katholischen Geistlichkeit mit großem Glück. 1835 übernahm Fröbel die Einrichtung und Leitung eines Waisenhauses in Burgdorf. Wegen Kränklichkeit seiner Frau gab er diese Stellung 1836 auf, wo sein Freund und bisheriger Gehülfe an seine Stelle trat. Die Thätigkeit als Waisenvater hatte Fröbel die Wichtigkeit der ersten Erziehung einsehen lassen. Im Jahre 1840 entstand der erste Kindergarten zu Blankenburg in Thüringen. 1850 siedelte Fröbel nach Marienthal bei Meiningen über, hier glückliche Tage verlebend. Ein Kreis begabter Schüler und Schülerinnen ver-

sammelte sich um ihn und begeisterte sich für seine Lehre. Er arbeitete ein wohlgeordnetes System von Spiel und Beschäftigungsmitteln für das schulpflichtige Alter aus und zeigte, wie die Anlagen des Kindes zu schöner Entwicklung gelangen können. Fröbel starb **1852.** Der Kindergarten soll die häusliche Erziehung nicht überflüssig machen, sondern nur ergänzen und verbessern. Er soll den, dem Säuglingsalter entwachsenen, der mütterlichen Obhut und Leitung entbehrenden Kindern das darbieten, was im Hause fehlt, bei günstigeren häuslichen Verhältnissen den Müttern eine Erleichterung gewähren und das Kind aus der Kinderstube zum Verkehr mit seinesgleichen führen und dem weiblichen Geschlecht Anleitung zur Ausbildung für seinen erzieherischen Beruf darbieten. Die Hauptmittel, um dies zu erreichen, sind 1) systematisch geordnete Spiele und Handarbeiten, 2) Übungen im Zeichnen, 3) Erzählungen und Reime mit passenden Melodien, 4) Beobachtung von Pflanzen und Thieren.

„Die Kindergärten werden ihre Aufgabe um so besser erfüllen, je weniger sie wie Schulen gestaltet, je mehr sie der Familie, die sie für gewisse Zwecke ersetzen sollen, nachgebildet sind; man sollte sie auch dem Namen nach immer von den Schulen unterscheiden. Der Segen, den sie stiften, greift über den Kreis der ihnen anvertrauten Kinder hinaus, wenn sie sich neben ihrer Hauptaufgabe auch die stellen, die Befähigung zu der von ihnen übernommenen Erziehungsthätigkeit zu verbreiten und namentlich auch den Müttern und künftigen Müttern mitzuteilen.“ (Kern, Grundriß der Pädagogik. S. 227.)

Fröbels Schriften sind 1) „An unser Volk“ (1820); 2) „Grundsätze, Zweck und inneres Leben der allgemeindeutschen Erziehungsanstalt in Keilhau (1821); 3) Sein bedeutendstes Werk: „Die Menschenerziehung“ (1826); 4) „Mutter- und Koselieder“ (1843).

Fröbel ist nicht nur als Schöpfer der Kindergärten zu betrachten, sondern überhaupt als pädagogischer Reformator. Fröbels Verdienst für die Aufgaben der mütterlichen Erziehung in den ersten Jahren und sein Auftreten für die Ausbildung der körperlichen Handfertigkeiten in der Schule ist keineswegs zu unterschätzen. — Nach seinem Tode war es Bertha Marenholz-Bülow, welche die Keime der Kindergärten in alle Kulturländer Europas immer mehr zu verpflanzen sich bemühte.

D. Dichter, Philosophen u. a. — Ihr Einfluß auf die Pädagogik.

1) **Gotth. Ephraim Lessing (1729—1781)** hat seine pädagogische Thätigkeit bewiesen durch die Beurteilung von Rousseaus Emil, die Urteile über den Nordischen Aufseher und Basedow und durch seine Abhandlungen über die Fabel und die Erziehung des Menschengeschlechts. In der Erziehung des Menschengeschlechts heißt es: „Was die Erziehung bei dem einzelnen Menschen ist, ist die Offenbarung bei dem ganzen Menschengeschlechte. Erziehung ist Offenbarung, die dem einzelnen Menschen geschieht, Offenbarung ist Erziehung, die dem Menschengeschlechte geschehen ist und noch geschieht. Erziehung giebt dem Menschen nichts, was er nicht auch aus sich selbst haben könnte; sie giebt ihm das, was er aus sich selbst haben könnte, nur geschwinder und leichter; also giebt auch die Offenbarung dem Menschengeschlechte nichts, worauf die menschliche Vernunft, sich selbst überlassen, nicht auch kommen würde: sondern sie gab und giebt ihm die wichtigsten Dinge nur früher." — Oder „Soll das Menschengeschlecht auf die höchste Stufe der Aufklärung und Reinigung nie kommen? Nie? Laß mich diese Lästerung nicht denken, Allgütiger! Die Erziehung hat ihr Ziel, bei dem Geschlechte nicht weniger, als bei dem einzelnen. Ja, sie wird gewiß kommen, die Zeit eines neuen, ewigen Evangeliums, die uns selbst in den Elementarbüchern des neuen Bundes versprochen wird." — Lessing dringt in allen seinen Schriften auf selbständige Erfahrung und Erforschung der Wahrheit und ist durch seine Selbständigkeit, Thätigkeit und Freimütigkeit eine Persönlichkeit geworden, die jedem in der Erziehung zum Vorbilde dienen kann.

2) **Friedrich v. Schiller (1759—1805)** ist durch seine Energie und Ausdauer eine Persönlichkeit von höchster pädagogischer Bedeutung geworden. In seinen Werken ist ein stetiger Fortschritt seiner inneren Entwicklung zu finden. Daß er seine Kunst pädagogisch auffaßt, zeigt sich in den Gedichten „Die Künstler", „Ideal und das Leben" u. s. w. Philosophisch begründet und entwickelt hat er die Idee der Erziehung durch die Kunst in seinen „Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen".

3) **Jean Paul Friedrich Richter (1763—1825)** giebt in seiner „Levana" (eigentlich eine römische Göttin, deren Einfluß man es zuschrieb, daß der Vater das neugeborene Kind aufhob und somit aufziehen wollte) ein geist- und gemütvolles Bild der Menschenerziehung. Er hat darin treffliche Ideen über die Bestimmung des

Bildungstriebes und die Pflege des sich entfaltenden **physischen** und **geistigen** Lebens und der **Individualität** niedergelegt. An seiner Levana hat er seinem eigenen Geständnisse nach 1000 Tage gearbeitet.

Jean Pauls pädagogisches Verdienst vorzugsweise besteht darin, daß er durch seine Levana ein Nachdenken über Erziehung und Unterricht auch bei denen hervorgerufen, welche sonst keine pädagogischen Schriften lasen. Die Levana zu lesen gehörte einige Zeit zum guten Tone.

Einige Kernsprüche aus der Levana:

„Jeder von uns hat seinen idealen Preismenschen in sich, den er heimlich von Jugend auf frei und ruhig zu machen strebt." — „Der Vernachlässigung fremder Eigentümlichkeiten muß noch eine andere als die bloß eigenliebige zu Grunde liegen." — „Heiterkeit oder Freudigkeit ist der Himmel, unter dem alles gedeiht — Gift ausgenommen." — „Heilig bewahre den Kinderglauben, ohne welchen es gar keine Erziehung gäbe . . ." — . . . „Strafe falle nur auf das schuldige Bewußtsein, Kinder haben anfangs, wie Tiere, nur ein unschuldiges." (Vgl. Rousseau, dem das Kind ebenfalls von Natur aus gut und unschuldig erscheint.) — Am Schlusse des Buches ruft er den Eltern zu: „Eltern, lehret lieben, so braucht ihr keine 10 Gebote, lehret lieben, d. h. liebt!"

4) **Johann Gottfried Herder** wurde **1744** zu Mohrungen geboren und starb **1803** in Weimar. Seine pädagogischen Kenntnisse hat er sich in Königsberg, Riga und auf seinen Reisen in Frankreich, England und Deutschland gesammelt. Am erfolgreichsten wirkte Herder für die Entwicklung und Gestaltung der Schule in Weimar, wo er 1766 Generalsuperintendent und Schulephorus wurde. Er gab dem Weimarschen Gymnasium einen verbesserten Lektionsplan, gründete das Schullehrerseminar u. s. w.

Seine pädagogischen Schriften: 1) Abc-Buch (1786); 2) ein Katechismus (1798); 3) Schulreden, die zu den besten gehören, was wir in dieser Hinsicht haben; sie sind im „Sophron" gesammelt und umfassen die Jahre 1779—1802. Sie sind als eine wahre Fundgrube pädagogischer Weisheit zu bezeichnen und sichern Herder eine bleibende Stätte in der Geschichte der Gymnasial- und Volksschulpädagogik. Ihr Inhalt bezieht sich auf die Schule, die Schulzucht, den Lehrer, die Prüfungen, die allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtsgesetze und die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer. Sie sind, so zu sagen, eine Erziehungs- und Unterrichtslehre in nicht systematischer Form; 4) Regeln über den Schulunterricht; 5) Zusatz zu einer Vorschrift an einen Hauslehrer; 6) Grundriß des Unterrichts für einen jungen Adeligen; dieser Unterrichtsplan gründet sich vorwiegend auf

religiöse Motive. Als Hauptziel des Unterrichts wird die Erkenntnis Gottes in der Natur und des Entwicklungsganges der Menschheit hingestellt. Der erste Hauptteil des Unterrichtsplanes beschäftigt sich mit der Offenbarung Gottes in der Natur und sucht überall das Dasein Gottes nachzuweisen. Der zweite Hauptteil soll den Entwicklungsgang der Völker von Anfang der Welt an verfolgen und den Wechsel der Gedanken, Neigungen und Sitten der Menschen durch die Jahrhunderte nachweisen; 7) das Ideal einer Schule. Die Schule teilt sich in drei Stufen. Die erste Stufe hat die Begriffe und Vorstellungen der Kinder von den sie täglich umgebenden Dingen zu wecken und in richtiger Weise zu gestalten; sie ist Herder der schönste und wichtigste Teil des Unterrichts, weil auf ihr alle Grundlagen für eine glückliche Entwicklung und einen später erfolgreichen Fortbau gelegt werden. Der Unterricht teilt sich für die drei Stufen in drei Gruppen, welche Herder als Natur, Geschichte und Abstraktion bezeichnet. Auf der untersten Stufe ist anschauliche Naturgeschichte, lebendig vorgetragene Geschichte und zu Herzen gehende Erklärung der allgemein menschlichen Lehren des Lutherschen Katechismus die Hauptsache; die Hauptausbildung erfährt Sinn und Gefühl, ohne das die übrigen Geisteskräfte ganz vernachlässigt werden. Auf der zweiten Stufe wendet sich der Unterricht mehr den Wissenschaften zu, an Stelle der Naturgeschichte tritt die Naturlehre, verbunden mit der Mathematik; die Geschichte einzelner Persönlichkeiten wird zur Geschichte der Nationen; der Religionsunterricht bleibt auf das Allgemein-Menschliche gerichtet, wird aber zugleich eine Erklärung der religiösen Vorstellungen und der biblischen Schriften; das Gesamtergebnis des Unterrichts wendet sich zumeist an die Phantasie. Die dritte Stufe endlich vollendet die Ausbildung aller geistigen Kräfte mit besonderer Beachtung des Verstandes und der Vernunft. Naturwissenschaft, Naturlehre und Mathematik werden in ein System gebracht, auch der Geschichtsunterricht gelangt zum Abschluß und wird vorwiegend politischer Art, und die Religionslehre endlich erhebt sich zur Philosophie und bildet so einen Abschluß „aller Erfahrungswissenschaften". Sie gründet sich auf die Psychologie und bringt im Anschluß daran ein zusammenfassendes Ergebnis über Ethik, Ästhetik, Politik und Theologie, um dem zur Akademie abgehenden Schüler einen Plan zur Fortsetzung seiner Studien an die Hand zu geben. Was die Behandlung des Sprachunterrichts anbetrifft, so steht die Muttersprache entschieden im Vordergrunde; sie soll zuerst mündlich geübt und die Grammatik aus der Sprache abstrahiert werden, nicht umgekehrt. Die Sprache wird, besonders zuerst, nicht in besonderen Stunden gelehrt, sondern im Zusammenhange mit den übrigen Unterrichtsfächern mündlich und schriftlich geübt. An das Deutsche schließt sich zunächst das Französische als die Sprache der gebildeten Jetztzeit; wünschenswert ist es, dann noch die italienische Sprache folgen zu

lassen und erst dann das Latein. Auch diese Sprache soll, wenngleich sie eine tote ist, lebendig gelehrt werden; man gehe deshalb vom Lesen aus, lasse auf der zweiten Stufe Stilübungen und auf der letzten die Lektüre der Klassiker folgen. Auf das Lateinische folgt dann das Griechische. Den Abschluß bildet endlich das Hebräische, das aber nur fakultativ betrieben wird. Das ist im wesentlichen der Hauptplan einer Schule, wie sie nach Herders Ideal sein soll. — Eine hohe pädagogische Weisheit hat Herder ferner entwickelt in seinem berühmten Werke: „Ideen zur Geschichte der Menschheit", in der „Adrastea", in den „Fragmenten zur deutschen Litteratur" und in den „Kritischen Wäldern".

Nach Herder ist die Humanität das Prinzip der Erziehung. „Zur Humanität kann nur erziehen, wer selbst Humanität hat und in sich darstellt." — „Der Lehrer muß nicht nur Lehrer, er muß auch Erzieher sein. Der Lehrer soll die Sache, die er lehrt, ganz wissen und den Schülern in allen Beziehungen ein Vorbild sein." Herder war selbst ein echter Priester der wahren Humanität.

5) **Goethe (1749–1832)** ist ebenfalls eine pädagogische Natur. Sein Leben bestand in Erziehen und Sicherziehenlassen. Das Grundprinzip der Götheschen Pädagogik ist die Erziehung aus dem Innern heraus. Jeder ist nach seiner Individualität zu entwickeln. Viele pädagogische Gesichtspunkte und Grundsätze finden sich in den „Wahlverwandtschaften", „Hermann und Dorothea" und in der „Natürlichen Tochter" (für die weibliche Erziehung).

Göthes Erziehungsgrundsätze lassen sich etwa folgendermaßen präzisieren:

I. In sittlicher Hinsicht:
   1) systematische Übung der Kraft der Entsagung und Selbstbeherrschung;
   2) die Aufgabe des Erziehers ist: fördern, nicht hindern, gebieten, nicht verbieten;
   3) die Jugend soll in löblicher Freiheit aufwachsen; das häufige Tadeln und Schelten ist zu vermeiden;
   4) harmonische Ausbildung des Körpers und Geistes.

II. In intellektueller Hinsicht:
   1) die wahre Bildung ist die aus dem Innern;
   2) jedes Bildungsmittel muß zugleich Bildungszweck sein;
   3) das höchste Ziel der Bildung ist, daß „wir wirkliche Herren über die Mittel zu unseren Zwecken werden." Ganz besonders empfiehlt Göthe den Gesang. „Glaubens- und Sittenbekenntnis wird auf dem Wege des Gesanges mitgeteilt."

6) **Johann Gottlieb Fichte** wurde am 19. Mai **1762** in dem Dorfe Rammenau in der Oberlausitz als der Sohn eines armen Webers geboren, erhielt in Schulpforta seine erste Bildung und studierte dann in Jena Theologie und Philosophie. Da er aber wegen seiner freisinnigen Ansichten keine Anstellung als Geistlicher erhielt, ging er als Hauslehrer nach Zürich und machte hier die Bekanntschaft Pestalozzis. 1793 wurde er als Professor der Philosophie nach Jena berufen, wo er mit Schiller, Göthe, Humboldt u. a. in Verbindung trat. Aber wegen seiner Schrift: „Über den Grund unseres Glaubens an eine göttliche Weltordnung" des Atheismus angeklagt, mußte er seine Entlassung nehmen und ging nun nach Berlin (1799). Hier hielt er mitten unter französischen Kriegern seine „Reden an die deutsche Nation" (1807 und 1808). Er nahm an den Freiheitskriegen durch Wort und That teil und starb am 28. Januar **1814**, nachdem er noch auf dem Sterbebette die Nachricht von Blüchers Rheinübergang erhalten hatte.

Fichte hat seine Ansichten über die Erziehung besonders in seinen Reden an die deutsche Nation niedergelegt. Damit die deutsche Nation noch ferner bestehe, muß eine durchgreifende Reform im ganzen Erziehungswesen vorgenommen werden. Seinem Volke den Weg zu seiner Wiedergeburt und Erneuerung zu zeigen, das ist der Zweck seiner Reden. Allerdings erhielt der Zögling bisher allgemeine Anschauungen über Religion, Gesetze und Sitte, aber diese Begriffe blieben ihm dennoch unverstanden, weil sie ihm nur oberflächlich eingeimpft wurden, ohne in seinem Herzen Wurzel zu fassen. Die bisherige Erziehungsmethode hat sich ferner nur auf einzelne beschränkt, dagegen die große Masse des Volkes ausgeschlossen und sich selbst überlassen. Die neue muß sich mit dem ganzen Volk befassen und in gemeinsamen Anstalten Knaben und Mädchen zu ihrem künftigen Berufe heranbilden. Alle sollen mit derselben Arbeit beginnen, und was sie an Nahrung, Kleidung oder sonstigen Bedürfnissen gebrauchen, auf eigenem Boden bauen oder eigenhändig anfertigen. Die ganze Erziehung soll aber darauf hinauslaufen, die Thätigkeit des Individuums stets auf das Gute zu richten, und deshalb die Liebe und Freude am Guten als den einzigen Willen des Zöglings zu begründen. Um aber dies Wohlgefallen an dem Guten hervorrufen zu können, muß in ihm ein klarer und fester Begriff von demselben existieren, welcher den Willen des Individuums auf sich hinlenkt. Es muß also ein Vermögen da sein, welches solche Bilder erzeugen kann. Dies innewohnende Vermögen weiter auszubilden, ist dann die letzte und wichtigste Aufgabe der neuen Erziehung. Fern von mechanischem Aufnehmen fremder Ansichten soll sich der Zögling in stetiger, fortschreitender Geistesthätigkeit befinden, und so allmählich zur Erkenntnis gelangen. Ohne jeden äußeren Zwang wird er dann lediglich aus eigenem Antrieb

geistig thätig sein und das sittlich Gute stets als Endziel seines Strebens ansehen. Will aber die neue Erziehung den Zögling in solcher Weise heranbilden, so darf sie ihn nie außer Aufsicht lassen, und muß besonders jede Berührung mit dem Gemeinen verhindern. Abgeschlossen von den Erwachsenen, sollen die Zöglinge unter sich ein eigenes Gemeinwesen bilden, in dem sich ein jeder des allgemeinen Wohles wegen den bestehenden Gesetzen zu fügen und seinen eigenen Willen dem der Gesamtheit anzupassen hat. Übertritt er die Bestimmungen der gesellschaftlichen Ordnung, deren Notwendigkeit ihm vorher erklärt werden muß, so trifft ihn deswegen strenge Bestrafung. Um ihm dagegen Gelegenheit zu geben, seine Fähigkeiten zu gunsten der Gesamtheit zu verwerten, so sollen neben dem Lernen auch körperliche Übungen vorgenommen werden, in denen der eine dem andern mit Rat und That beistehen kann, oder auch allein dem Wohle des Ganzen mancherlei Geschäfte vollziehen, ohne an irgend welche Belohnung als an seine eigene Zufriedenheit mit dem Geleisteten zu denken. Kommt hierzu noch die Einsicht in die Ordnung des geistigen Lebens, eine auf wahrhaftigen und unumstößlichen Prinzipien beruhende religiöse Bildung, so hat die Erziehung ihren Zweck erreicht; sie hat den Zögling auf seinen Beruf als Bürger würdig vorbereitet. Um nun noch einmal die Unterschiede zwischen den beiden Erziehungsmethoden hervorzuheben, so befaßte sich die alte nur mit der geringen Zahl der höheren Stände, die neue dagegen soll eine Volkserziehung sein, und deshalb auch kein oberflächliches Mitteilen von Kenntnissen oder ebenso nutzloses Ermahnen zur Sittlichkeit zur Hauptaufgabe machen, sondern im Innern eines jeden einen festen unwandelbaren Willen zum Guten zu begründen suchen. Die alte Erziehung ließ dem Individuum zu viel freien Willen und verfiel dadurch in Willkür, die neue soll das Wohlgefallen am Guten zu dem einzigen, stetigen Sein eines jeden erheben. In der alten Erziehung galt schließlich der Grundsatz, der Mensch ist als Sünder geboren, die neue muß in der gegenteiligen Ansicht: das Gute ist das Natürliche und Vorherrschende im Menschen, ihren Ausgangspunkt finden.

Fichtes pädagogische Ansichten sind besonders stark von Pestalozzi beeinflußt worden. Er nennt dessen System das wahre Heilmittel für die kranke Menschheit, sowie das einzige Mittel, dieselbe zum Verstehen der Wissenschaftslehre tauglich zu machen. An einer andern Stelle sagt er: „Die allmächtige Liebe zum Volke hatte diesen Mann ebenso wie Luther, nur in einer anderen und seiner Zeit angemessenere Beziehung, zu ihrem Werkzeuge gemacht, und war das Leben geworden in seinem Leben, sie war der ihm selbst unbekannte feste und unwandelbare Leitfaden dieses seines Lebens, der es hindurch führte durch alle ihn umgebende Nacht und der den Abend desselben, denn es war unmöglich, daß eine solche Liebe unbelohnt abtrete —

krönte mit seiner wahrhaft geistigen Erfindung, die weit mehr leistete, denn er je mit seinen kühnsten Wünschen gehofft hatte. Er wollte bloß dem Volke helfen; aber seine Erfindung, in ihrer ganzen Ausdehnung genommen, hebt das Volk, hebt allen Unterschied zwischen diesem und einem gebildeten Stande auf, giebt statt der gesuchten Volkserziehung Nationalerziehung, und hätte wohl das Vermögen, den Völkern und dem ganzen Menschengeschlechte aus der Tiefe seines dermaligen Elends emporzuhelfen." *Fichte* und *Pestalozzi* wollten beide einen festen und sicheren Willen im Dienst des Guten schaffen, beide auch auf Grund regelmäßig fortschreitender Geistesthätigkeit das Vermögen des Zöglings zur Entwerfung allerlei Bilder anregen; nur daß *Fichte* noch weiter ging, indem er diese Erziehung vom Individuum auf die ganze Nation übertragen wissen und deshalb zur Staatseinrichtung machen wollte. *Fichte* will also keine Privaterziehung, sondern *vertritt die Nationalerziehung im antiken Sinne.*

7) **Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher** wurde am 21. November **1768** in Breslau geboren, besuchte das Gymnasium der Brüder in Niesky in der Oberlausitz, das theologische Seminar zu Barby bei Magdeburg und die Universität Halle. Nachdem er mehrere Jahre Prediger in Landsberg a. W., Berlin und Stolpe gewesen war, erhielt er 1804 einen Ruf als Professor der Theologie und Philosophie an die Universität Halle. Von 1808 bis zu seinem Tode am 15. Februar **1834** wirkte er als Universitätsprofessor und Prediger in Berlin. Seine Ansichten über Erziehung hat er vorzugsweise niedergelegt in seiner „Erziehungslehre" und in der Schrift: „Über den Beruf des Staates zur Erziehung". Nach *Schleiermachers* Ansicht ist es der Zweck der Erziehung, den Menschen so zu bilden, daß er sich in die verschiedenen großen Lebensgemeinschaften zu fügen versteht, ohne ihm jedoch die Fähigkeit zu nehmen, sich selber weiter zu bilden und das Unvollkommene und Fehlerhafte immermehr abzulegen. Für diese Erziehung soll neben der *Familie* hauptsächlich die *Schule* sorgen. Während die Familie den einzelnen über die Dinge belehrt, welche zum Verständnis einer besonderen Thätigkeit notwendig sind, muß die Schule alles das in ihren Unterricht einschließen, was dem Gemeinwohl dient und alle wissen müssen. Daher ist es ihre Pflicht, auf die Gesinnung eines jeden einzuwirken, soweit sie mit dem öffentlichen Leben in Zusammenhang steht, während es der Familie zukommen würde, diese weiter auszubilden.

Durch strenge *Ordnung*, mit Milde gepaart, muß die Schule den einzelnen an den bestehenden gesetzlichen Zustand also gewöhnen, daß er seine Freude an ihm hat und für die Erhaltung desselben einzutreten bereit ist. Wer daher die vorgeschriebenen Gesetze übertritt, wird strenge bestraft, doch will *Schleiermacher* die

Strafe aus der Volksschule entfernt wissen, da sie durch eine richtige Erziehung sich von selbst ausschließe. Soweit aber die Erziehung nicht speziell auf das Familien-, sondern auch auf das öffentliche Leben Bezug hat und zur Vorbereitung für die Teilnahme an demselben dienen soll, repräsentiert die Schule das Gemeinwesen als Gesetzlichkeit; in diesem Sinne also muß jede Abweichung von der Ordnung der Schule als Übertretung allgemein gültiger Bestimmungen streng geahndet werden. Hinsichtlich der Kenntnisse und Fertigkeiten sollen in der Volksschule nur diejenigen gelehrt werden, welche für das gewöhnliche Leben notwendig bekannt sein müssen; sie sollen eben nur für ihren Kreis die Jugend zu nützlichen und verständigen Menschen machen. Daher ist der Unterricht in fremden Sprachen nicht nötig. Schreiben und Lesen sind zwar etwas Notwendiges, aber die Fertigkeiten sind im Verhältnis zu der großen Aufgabe der Schule zu wenig wichtig, als daß längere Zeit auf die Erlernung derselben verwandt werden müßte. Dagegen darf die Volksschule die Geschichte nicht unberücksichtigt lassen, sondern muß im Gegenteil der Jugend eine möglichst große Kenntnis von derselben verschaffen. Dies ist schon durch die religiöse Geschichte bedingt, da man ohne Einsicht in die übrige Geschichte jene wohl schwerlich ganz zu verstehen vermag. Und ebenso notwendig wie die Geschichte ist die Geographie, da wiederum das Verständnis der Geschichte auf der geographischen Kenntnis der einzelnen Länder beruht. Es ist daher nur ein Zeichen des Neids und des allerniedrigsten Egoismus, diese beiden für die Volksbildung so außerordentlich wichtigen Faktoren als überflüssig und unnütz ihr entziehen zu wollen. Auch das Rechnen, obwohl im allgemeinen gründlicher behandelt, dürfte noch ein wenig mehr berücksichtigt werden, insofern als das Messen völlig außer Acht gelassen wird. Ebenso muß die Naturkunde nicht nur Naturgeschichte, sondern auch Naturlehre umfassen. Dagegen muß der Religionsunterricht aus der Schule verschwinden, da er nur ein Überbleibsel aus früherer Zeit ist, als noch die Schulen kirchliche Anstalten waren. Jetzt ist die Schule nicht speziell der Kirche unterstellt, sondern gehört der Gemeinde an, und der Religionsunterricht kommt daher den Gemeindepredigern zu. „Das Wiederaufnehmen und Hervortreten der Andachtsübungen und des Religionsunterrichts hängt mit einer besonderen Modifikation des religiösen Interesses zusammen. So kommt noch ein Nachteil hinzu, indem eine Einseitigkeit hineingelegt wird; eine bestimmte Auffassung des Christentums, nicht von allen der Kirche angehörenden Gliedern anerkannt, findet mehr oder weniger Eingang und wird in den Schulen bevorzugt, und die Schule, die das ausgleichende Prinzip im Auge haben sollte, ruft eine Opposition hervor gegen einen Typus, den das religiöse Leben in einem anderen Umkreise genommen hat, und gegen das oft recht wirksame religiöse Leben in den Familien. Gerade in

solchen Zeiten, wie die unsere ist, sollte man in den Schulen den Religionsunterricht nicht hervorheben." — „Was nun den Gebrauch der Bibel in der Schule anbetrifft, so liegt zunächst das alte Testament sehr weit wohl von der Ansicht ab, welche die evangelische Kirche beim Gebrauch der Bibel hat. Auch ist schwer zu glauben, daß eine rechte Fertigkeit im Lesen durch Übungen in diesem Teile der Bibel erworben werden könne, weil so vieles vorkommt, was in unserer Sprache nicht gut wiedergegeben werden kann. Inbetreff des neuen Testaments ist freilich die unserer Kirche zu Grunde liegende Idee, daß es allen solle bekannt sein. Aber wir wissen auch, wie schwer es ist, ohne eine Anleitung, die schon eine wissenschaftliche ist, dasselbe zu verstehen. Was kommt da anderes heraus, als daß der Jugend die heilige Schrift zum toten Buchstaben wird? Wenn man sagt, der Religionsunterricht müsse dann dies beleben: so kann dies doch gar nicht im Verhältnis stehen mit diesem Mechanismus; und schwerlich ist der Nachteil aufzuheben, der daraus notwendig hervorgeht, wenn Unverstandenes immerfort gelesen wird. Die Opposition gegen den Gebrauch der Bibel in der Schule zum Lesen ist nicht einem neoterischen Prinzip zuzuschreiben, sondern gerade die Ehrfurcht vor diesem Buche muß gegen diesen Gebrauch einnehmen. Neben diesen Unterrichtsgegenständen müssen auch die technischen berücksichtigt werden, so daß auch in der Volksschule künstlerische Begabung sich zu zeigen vermag. Deshalb darf auch der Gesang- und Zeichenunterricht nicht fehlen. Im Zusammenhange mit der rein leiblichen Gymnastik stehen die Handarbeiten. Sie haben den Zweck, die Kinder an Genauigkeit zu gewöhnen und ihre Kraft und Geschicklichkeit zu vergrößern. Ein wichtiger Gegenstand ist schließlich die rein leibliche Gymnastik, da sie für die militärischen Übungen und die Gewerbsthätigkeit eines jeden eine gute Vorbereitung ist. Somit besteht die Aufgabe des Volksunterrichts darin, der Jugend alles Dagewesene möglichst klar und reichhaltig zu entwickeln, jedoch alles zu vermeiden, was erst in Zukunft Wert hat.

An die Volksschule schließt sich die Bürgerschule an, welche für die Fortbildung derjenigen zu sorgen hat, die zwar ebenfalls ein Gewerbe betreiben, aber in größerem Umfange, welche daher eine Menge von Arbeitern beschäftigen und somit gewissermaßen über sie regieren. Alle diese müssen schon weit größere Kenntnis als die kleinen Handwerker besitzen, weswegen auch die Bürgerschule in ihrem Unterrichte weiter geht. Die deutsche Sprache mit allen ihren Eigentümlichkeiten und Feinheiten muß dem Schüler völlig bekannt sein, so daß er sich späterhin in seinem Fache schriftlich sowohl wie mündlich mit Sicherheit und Fertigkeit auszudrücken vermag. Es ist daher unumgänglich notwendig, daß mit den mündlichen Leistungen zugleich schriftliche Übungen verbunden werden, damit man sich an gefällige

und schöne Ausdrucksarten gewöhnt. Ferner beschäftigt sich die Bürgerschule eingehender mit der Mathematik, ohne sich jedoch mit den Lösungen wissenschaftlicher Aufgaben zu befassen. Die alten Sprachen werden nicht getrieben, denn man erhält hierdurch nicht nur bedeutend mehr Zeit für die übrigen, ebenso wichtigen Gegenstände, sondern kann auch ohne ihre Kenntnis sein wissenschaftliches Talent offenbaren. „Es giebt nämlich zwei verschiedene höhere Talente, das eine mehr beruhend auf dem Metaphysischen, das andere auf dem Mathematischen, dieses überwiegend der Naturwissenschaft sich zuneigend, jenes der ethischen Wissenschaft, der Geschichtskenntnis." Geschichte und Geographie müssen soweit gelehrt werden, daß die Schüler späterhin für die politischen Zustände Verständnis haben, und hauptsächlich in der Geschichte ist stets die Vergangenheit mit der Gegenwart zu vergleichen. Chemie und Physik werden ebenfalls genauer behandelt, wobei wiederum die Experimente den Ausgangspunkt bilden. Als etwas Neues kommt der Unterricht in den fremden lebenden Sprachen hinzu, deren Erlernung bei guter deutscher Bildung durch Sprachvergleichung nicht gerade schwer sein dürfte.

Nach Vollendung dieser Studien muß es sich dann entscheiden, ob man irgend eine Geschäftsthätigkeit ergreifen oder sich noch fernerhin wissenschaftlich will ausbilden lassen. Es wäre jedenfalls das beste, wenn alle, welche die höhere wissenschaftliche Laufbahn einschlagen wollen, zuvor die Bürgerschule absolviert hätten, da sich an die allgemeine wissenschaftliche Bildung, die ja durch den Unterricht in dieser Schule bezweckt wird, die höhere desto leichter anschließt, zumal jene in sich ein abgeschlossenes Ganzes bildet. In den höheren Bildungsanstalten tritt als wesentlich neuer Unterrichtsgegenstand das Studium der alten Sprachen hinzu, auf denen unsere historische Kenntnis basiert. Bei Erlernung derselben soll nur das berücksichtigt werden, was wirklich in der Sprache gewöhnlich und gebräuchlich ist, dagegen alle Überbürdung mit materiellen Kenntnissen, die wohl interessant, aber nicht notwendig sind, sorgfältig vermieden werden. Zu Anfang muß die Produktivität mit der Rezeptivität vollständig im Gleichgewicht stehen, doch seit der Zeit, da man in die Litteratur eines Volkes einzudringen, und ihre Schönheiten und Eigentümlichkeiten aufzufassen versucht, müssen die schriftlichen Übungen allmählich immer mehr zurücktreten. Deshalb sind sie in den oberen Klassen einzuschränken, während die Sprache mehr in ihrem ganzen Umfange betrachtet werden muß. In der Geschichte muß das einzelne genauer und ausführlicher behandelt werden, und zwar ist die alte Geschichte zugleich mit dem Studium der alten Sprachen zu betreiben, und eine Übersicht zu geben, so daß man die großen Ereignisse der Völkergeschichte klar zu verstehen und zu würdigen weiß. Der geographische Unterricht zielt auf eine ausführliche Kenntnis der ganzen Erde; zu-

gleich ist bei demselben auf Kultur, Erfindungen, Politik u. s. w. aufmerksam zu machen. Die Naturkunde und Mathematik müssen auf gleiche Weise wie in den Realschulen behandelt werden; doch ist in Gymnasien auf die Physik weniger Zeit zu verwenden, um für das Studium der Sprachen Zeit zu haben. Wenn schließlich beim deutschen Unterricht mehr Gewicht auf die schriftlichen Arbeiten, als auf die Fertigkeit in der mündlichen Behandlung unserer Muttersprache gelegt wird, so ist dies ein großer Fehler der nicht genug gerügt werden kann. Denn es zeugt von Mangel an Bildung, wenn man seine Gedanken nicht sofort mündlich darlegen kann, sondern immer erst länger über den richtigen und besten Ausdruck nachdenken muß.

Nach Beendigung des Schulunterrichts wird der einzelne immer selbständiger, ohne jedoch sofort des gemeinsamen Lebens entbehren zu können. Es kommt nun nämlich die Zeit, in der er sich speziell auf seinen Beruf vorbereiten soll. Während dieser Zeit werden bei denjenigen, welche aus der Volks- oder Bürgerschule zu einer Gewerbsthätigkeit übergegangen, die Fertigkeiten, die sie früher im allgemeinen haben kennen gelernt, teils wiederholt, teils weiter entwickelt, während diejenigen, welche die wissenschaftliche Laufbahn einzuschlagen willens sind, auf die Universitäten gehen, um in dieser letzten Periode ihrer Erziehung die spezielle letzte Vorbildung für die verschiedenen Geschäfte zu erhalten, mit denen die höchste Leitung der Staatsangelegenheiten in Zusammenhang steht.

11) **Johann Friedrich Herbart***), geboren am 7. Mai **1776** zu Oldenburg, studierte in Jena, wurde dann Hauslehrer in Zürich 1797 und hielt sich eine zeitlang bei Pestalozzi auf. 1802 wurde er Privatdozent in Göttingen, 1809 Professor in Königsberg (Kants Nachfolger) und gründete hier ein pädagogisches Seminar, und 1833 wandte er sich, durch Altenstein verletzt, wieder nach Göttingen, wo er am 14. August **1841** starb. Herbart machte die Psychologie zur Grundlage der Pädagogik, als deren Ziel er die Ethik bestimmte. — Seine Hauptwerke sind: 1) „Pestalozzis Idee eines Abc der Anschauung" (1802); 2) „Allgemeine Pädagogik" (1806); 3) „Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung" (1810); 4) „Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik" (1831); 5) „Umriß pädagogischer Vorlesungen" (1835); 6) „Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik"; 7) „Aphorismen zur Pädagogik". Nach Herbart ist die Psychologie „die erste Wissenschaft des Erziehers, von deren Mangel ein großer Teil der ungeheuren Lücken in unserem

---

*) G. A. Hennig, Herbart, Johann Friedrich, nach seinem Leben und seiner pädagogischen Bedeutung. Leipzig. 1,50 ℳ. Richter, Herbarts Werke, I. Bd. 4 ℳ, II. Bd. 4,50 ℳ.

pädagogischen Wissen herrührt". Die Hauptfaktoren der Erziehung sind: Regierung, Zucht und Unterricht. Die Regierung hat eine doppelte Aufgabe. A. Negativ: Unterwerfung der natürlichen Ungebundenheit und Wildheit des Kindes der weisen Erziehergewalt. B. Positiv: Pflege des Gemütes. Die Grundlage ist Beschäftigung, die Mittel sind: Aufsicht, Drohung und Strafe, Gebot und Verbot, insonderheit aber Liebe und Autorität. Die Zucht besteht in der Einwirkung auf das Gemüt und in der Bildung und Veredelung des Charakters. Die Zuchtmittel sind: a. das Beispiel des Lehrers, b. die Gewöhnung, c. die Entwöhnung. Der Unterricht soll erziehend sein, d. h. nicht allein in dem Wissen und dem äußerlichen technischen Können, sondern auch in der sittlichen Veredelung des Subjekts bestehen. Das nähere Ziel des Unterrichts ist die Vielseitigkeit des Interesses, welches als empirisches, sympathisches, spekulatives, gesellschaftliches, ästhetisches und religiöses auftritt. Die erste Bedingung des Interesses ist die Aufmerksamkeit. Diese, „einer der wichtigsten pädagogischen Momente", zerfällt in die primitive und in die apperzipierende. — Der Gang des Unterrichts ist analytisch und synthetisch.

Herbart baut seine Wissenschaft auf die Erfahrung. Die aristotelische Ansicht, wonach der Seele verschiedene niedere und höhere Vermögen zugeschrieben werden, ist nach Herbart eine psychische Mythe. Die Seele ist vielmehr ein einfaches Wesen, ohne Anlagen und Kräfte und gleicht einer Maschine, die ganz und gar aus Vorstellungen erbaut ist. Auf den Vorstellungen beruht alles geistige Leben. Die Vorstellungen aber sind nicht alle gleich stark. Die eine wird von der anderen unterdrückt, verdunkelt, gehemmt. Die unterdrückten Vorstellungen schwinden indessen nicht, sondern suchen sich wieder loszumachen. Die so unterdrückten Vorstellungen sind Gefühle, welche zu Begierden und schließlich zum Willen werden. Die Stärke des Willens (des Charakters) basiert auf einer gewissen Fülle von Vorstellungen, die sich im Bewußtsein erhält und andere nicht ins Bewußtsein treten läßt.

Zur Schule Herbarts gehören folgende hervorragende Pädagogen der Neuzeit: Waitz (Allgemeine Pädagogik); Ziller (Einleitung in die allgemeine Pädagogik); Kern (Grundriß der Pädagogik); Stoy (Encyklopädie der Pädagogik u. s. w.).

12) **Friedrich Eduard Beneke**, geboren am 17. Februar **1798** zu Berlin, machte 1815 den Freiheitskrieg mit, studierte in Halle Theologie und in Berlin Philosophie, wurde hier 1820 Privatdozent, dann 1824 in Göttingen, 1832 Professor in Berlin und starb **1854**. Beneke sieht die Pädagogik als angewandte Psychologie an, will aus diesem Grunde die Psychologie der Pädagogik dienstbar machen und —

da er nicht eigentlich praktischer Pädagoge ist — wenigstens die Grundverhältnisse darlegen, regelnde Mittelpunkte feststellen und Winke geben, durch welche man von der allgemeinen psychologischen Konstruktion zur pädagogischen Praxis gelangt. Die Psychologie sieht Beneke als eine rein induktive Naturwissenschaft an, welche auf Beobachtung basieren muß. Wegen der gewagten Hypothesen leidet die Psychologie Benekes an manchen Unklarheiten. Seine Hauptwerke sind: 1) „Psychologie als Naturwissenschaft"; 2) „Erziehungs- und Unterrichtslehre" (1835).

I. Benekes psychologische Grundsätze: Die Seele ist nicht einfach, sondern besteht aus einer Vielheit von Einzelkräften. — Der Mensch besitzt nicht einen Willen, eine Phantasie u. s. w., sondern unzählige. — Die sinnlichen Empfindungen entstehen aus seelischen Grundkräften.

II. Benekes pädagogische Grundsätze. a. In der Erziehungslehre: Der Mensch hat 3 Erzieher: die Natur, seine Schicksale und andere Menschen. Die absichtliche Einwirkung letzterer auf die Jugend ist Erziehung im engeren Sinne. Die Hauptaufgabe des Erziehers ist die Sorge für Reichtum, Lebendigkeit und Frische der Auffassung u. s. w. b. In der Unterrichtslehre: Der erste Zweck des Unterrichts ist die Bildung zum Menschen, der Zielpunkt des gesamten Unterrichts bildet die Produktivität in der Muttersprache. Es giebt nach Beneke keine rein formale und keine rein materielle Bildung. Der Unterricht hat vom besondern zum allgemeinen fortzuschreiten und darf längere Zeit nur ein einziger Gegenstand als Hauptgegenstand betrieben werden.

Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre.

Einleitung.

Das Wesen eines jeden Organismus trägt den Keim zur weiteren Entwicklung in sich. Diese kann jedoch nur durch die Einwirkung günstiger Einflüsse stattfinden. So erwachen die geistigen und körperlichen Kräfte in einem Kinde erst dann, nachdem sie von außen geweckt worden sind. Der Entwicklungsgang ist dem Menschen durch seine angeborenen Anlagen freilich vorgeschrieben, jedoch nicht in dem beschränkten Maße, wie dies bei den Pflanzen und Tieren der Fall ist, die sich in ihrer Entwicklung von ihren Vorfahren wenig oder gar nicht unterscheiden. Alles dagegen, was mit dem Menschen in Berührung tritt, wirkt erziehend auf ihn ein. Aber dieser häufig vom Zufall abhängige Einfluß kann gefährlich wirken, und man kann dem nur durch sorgfältige Erziehung entgegenarbeiten. Die Erziehung, welche wesentlich in dem bewußten, absichtlichen und planmäßigen Einwirken auf die Entwicklung des Kindes zu einem vollkommenen Menschen liegt, hat daher die natürlichen Anlagen zu fördern und alles fern zu halten, was diesem Zweck hinderlich werden könnte. Da aber der Mensch aus Leib und Seele besteht, so hat die Erziehung die Entwicklung seiner Körper- und Seelenkräfte planmäßig und harmonisch zu fördern. Der Mensch ist die Krone der Schöpfung und wird nicht wie die anderen Wesen zu seinen Handlungen durch den Instinkt, sondern durch den Verstand bestimmt. Das Endziel der Erziehung ist daher, den richtigen Grund zu legen zur sittlichen Freiheit und zum sittlichen Charakter. Wie hoch sich der Mensch zur sittlichen Freiheit emporschwingen kann, hängt von seiner geistigen Bildung und Erkenntnis ab. Die Aufgabe der Erziehung aber ist es, den Menschen zur möglichsten Vollkommenheit zu führen. Das Ziel dieser Vollkommenheit kann nur Gottähnlichkeit sein. — Alle Erziehung hat zur Grundlage die Psychologie. Wer Seelen bilden will, muß das Leben der Seele verstehen.

Die pädagogischen Lehrsätze sind auf die Psychologie zurückzuführen, und will überhaupt der Erzieher auf ein Ergebnis seines Wirkens rechnen, so kann er gar nicht umhin, die psychologischen Begriffe, wie Anschauung, Wahrnehmung, Vorstellung, Begriff, Phantasie, Aufmerksamkeit, Interesse in den Bereich seiner Erwägungen zu ziehen. Die Psychologie oder Seelenlehre ist die Wissenschaft von den Erscheinungen unseres Seelenlebens und der Seele selbst. Nach Selbstbeobachtung und Beobachtung anderer sind die seelischen Erscheinungen dreifacher Art: das Vorstellen, Fühlen und Begehren. — Das Ziel, welches durch die Erziehung erstrebt wird, bestimmt die Ethik oder die Sittenlehre. Die allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre lehrt das menschliche Wesen nach Leib (Anthropologie) und Seele (Psychologie) kennen, um auf Grund dieser Erkenntnis die Wege zum Ziele und mit Hülfe der ethischen Grundlagen die Aufgabe und das Wesen der Erziehung zu bestimmen. Aus diesen Grundlagen entwickeln sich dann die allgemeinen didaktischen Regeln (Methodenlehre), aus denen das ganze Gebiet des Unterrichts, wie jeder einzelne Zweig desselben überschaut und beherrscht wird. — Wir behandeln die allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre in den Abschnitten: A. Bildung der Erkenntnis. B. Bildung des Gefühls. C. Bildung des Willens. Diese drei Vermögen: Erkenntnis, Gefühl und Wille, sind einander gleich-, nicht untergeordnet; denn sie bestehen weder durch einander, noch können sie von uns aus einander abgeleitet werden. Sie stehen aber zu einander in Wechselwirkung, weil Vorstellungen ebenso in Gefühle, wie Gefühle in Vorstellungen, und Vorstellungen und Gefühle in Bestrebungen, sowie Bestrebungen in Gefühle und Vorstellungen übergehen können. Es findet sich endlich zwischen diesen drei Vermögen ein harmonischer Zusammenhang, weil keins derselben das andere in seiner gesetzmäßigen Äußerung hindert, und sie gemeinschaftlich den Gesamtzweck der geistigen Thätigkeit zu verwirklichen bestimmt sind. Hieran reihen wir dann einen Abschnitt über: Schule und Haus.

A. Bildung der Erkenntnis.

Einleitung.

Das erste Lebensalter des Kindes ist größtenteils von vegetativen Lebensvorgängen ausgefüllt, alle Organe befinden sich noch in einem unentwickelten Zustande, und obgleich Ohr und Auge empfänglich sind für Schall und Licht, so ist das Kind zuerst doch fast gänzlich teilnahmlos gegen seine Umgebung. Erst nach und nach fängt das Auge an, sich auf bestimmte Gegenstände zu richten, und der Nebel, der den

Verstand umhüllt, fällt. Die Empfindungen, der erste Inhalt der Seele des Kindes, werden bewußt und klar. Die Seele geht aus der Passivität in Selbstthätigkeit über und weist sinnliche Vorstellungen auf, d. h. Zustände, die ihren Ursprung in der Thätigkeit der Sinne haben. Die Vorstellungen oder die geistigen Bilder nun, welche nach Wegfall der die Empfindung veranlassenden äußeren Reize in der Seele zurückbleiben, vermag die Seele zu reproduzieren, sie zeigt Gedächtnis und Erinnerung. Die Reproduktion, d. h. die Rückkehr verdunkelter Vorstellungen in das Gedächtnis, geht zuerst mechanisch vor sich, indem die Vorstellungen in derselben Reihenfolge erscheinen, in welcher sie ursprünglich in das Bewußtsein kommen. Nach und nach wird die Reproduktion freier. Nach dem Gesetz der Ähnlichkeit reproduzieren sich ähnliche, nach dem Gesetz des Gegensatzes kontrastierende Vorstellungen, und nach dem Gesetze der Gleichzeitigkeit reproduziert die Seele Vorstellungen, die gleichzeitig (koexistierend) im Bewußtsein waren, als Teile einer Gesamtvorstellung. Aus den ursprünglichen Vorstellungsgebilden entsteht die veränderte Reproduktion, welche ihre Gebilde durch Kombination, Einschaltung oder Auslassung schafft und findet. Die Erscheinungen dieser veränderten Reproduktion nennt man Phantasie oder Einbildungskraft, welche die Form umbildet und durch ihre Thätigkeit dem Denken vorarbeitet, indem sie Schemata schafft und das Bilden der Begriffe, Urteile und Schlüsse vorbereitet. Das Denken wird vollkommener und schwingt sich hinauf in das Reich des Unendlichen. Verstand und Vernunft sind also nicht angeboren, sondern sind Thätigkeiten und Fähigkeiten, welche sich erst allmählich entwickeln, besonders durch eine zweckmäßige Erziehung und einen planmäßigen Unterricht.

I. Die sinnlichen Vorstellungen, Urteile, Schlüsse.

Das Vermögen der Seele, die Eindrücke, welche äußere Gegenstände auf ihre Sinne machen, und die Veränderungen, welche im Innern der Seele selbst vorgehen, wahrzunehmen, heißt das Vorstellungsvermögen. Die sinnlichen Vorstellungen entstehen durch die Thätigkeit der fünf Sinne: Geruchssinn, Geschmackssinn, Gefühlssinn, Gehörssinn und Gesichtssinn. Für die geistige Ausbildung des Menschen sind die beiden letzten Sinne von ganz besonderer Wichtigkeit. Der Gehörssinn giebt Kunde von der Erscheinungswelt und läßt erkennen, was im Innern des Menschen vor sich geht, gedacht, gefühlt und erstrebt wird (Sprache, Musik). Der geistigste von allen Sinnen ist der Gesichtssinn; er liefert die klarsten Bilder, die im Gedächtnis und der Erinnerung am leichtesten haften bleiben. Sollen in der Seele klare Vorstellungen entstehen, so müssen die entsprechenden

Gegenstände aufmerksam betrachtet werden. Die vollkommenste und klarste Vorstellung ist die Anschauung. Das Anschauen und Vorstellen wird gewonnen durch die Wahrnehmung, die Vorstellung und den Begriff. Was zunächst die Wahrnehmung anbetrifft, so wird sie durch Beschreibung des wahrgenommenen Gegenstandes und weiter durch Zergliederung und Wiedervereinigung der wahrgenommenen Formen und Merkmale entwickelt. Die Wahrnehmung geht daher von der unmittelbaren Anschauung aus, die ihr Ziel in der Auffassung und Aneignung einzelner Momente hat. Beschreibung, Zergliederung und Zusammensetzung sind die pädagogischen Hauptaufgaben, worauf die Anschauung ihr Augenmerk zu richten hat. Die Beschreibung des wahrgenommenen Gegenstandes muß genau, vollständig und deutlich sein, weil nur hierdurch dem Schüler die Auffassung des Objekts nach seinen wesentlichen Teilen uud Eigenschaften möglich wird. Mit der äußeren Anschauung und der Wahrnehmung eines Gegenstandes verbindet sich der innere Sinn oder das Vermögen, seine Vorstellungen in sich wahrzunehmen, wodurch der wichtige Unterschied der dunklen und klaren Vorstellungen bestimmt wird, und das folgenreiche Gesetz: über das bloße Vorhandensein einer Vorstellung in der Seele muß noch die Wahrnehmung derselben hinzukommen, damit ich von ihr sprechen kann. Ich sehe z. B. meinen Bruder oder ich höre seine Stimme (äußere Sinnesanschauung), und ich bin mir bewußt, daß ich ihn gesehen oder seine Stimme gehört habe (innere Anschauung). Die Fertigkeit, die verschiedenen Wahrnehmungen in eine Vorstellung zu sammeln und in dieser Form fest zu halten, gewinnt der Geist durch Vergleichungen und Erklärungen. Bei der Vergleichung hat der Lehrer seinen Schüler anzuleiten, durch Zusammenstellung und Vergleichung der an den Gegenständen vollzogenen Wahrnehmungen, das Gleichartige und Wiederkehrende in ihnen zu erkennen, das Unwesentliche und Zufällige auszuscheiden und somit zu einem Ensemble zu verschmelzen, wodurch der Schüler sich die einzelnen Gegenstände in einer einheitlichen Form vergegenwärtigt. Für die Vergleichung eignen sich beim Unterrichte am besten die Naturgeschichte (Tiger mit der Hauskatze, Zeder mit der Tanne), die Geschichte und Geographie und die Sprache (Vergleichung der einzelnen Wortklassen und der gleichartigen Formen, in denen die Veränderung der Wörter erfolgt). Andererseits giebt es eine Reihe von Erscheinungen, bei denen es nicht auf die Sammlung der gleichen Merkmale, sondern auf die Erkenntnis von Grund und Folge, von Ursache und Wirkung ankommt. Um dem Schüler hiervon ein klares Bild zu geben, hat der Lehrer sich der Erklärung zu bedienen. Die Erklärung muß klar und bündig sein, d. h. sie hat ähnlich der Vergleichung das Unwesentliche auszuschließen und das Wesentliche übersichtlich und nach seinem Zusammenhange zu ordnen. Aus der Physik gehören hierher z. B. die Erklärung, weshalb

auf den Wind meistenteils die Abkühlung der Temperatur, auf die Erhitzung der Luft das Gewitter folgt; aus der Naturgeschichte die Erklärung über die innere Organisation, die Ernährung, das Wachstum und das Absterben der Pflanzen u. s. w. Für die ausführliche Darstellung tritt hier statt der Beschreibung, wie bei der Wahrnehmung, die Schilderung ein, welche die einzelnen Wahrnehmungen und Vorgänge zu einem harmonischen Bilde zusammenfaßt. Wenngleich die Vorstellung im Verhältnis zur Wahrnehmung einen großen Fortschritt darin macht, daß sie die Gegensätze vermittelt, so fehlt ihr doch der Begriff, eine Vorstellung, in welchem die wesentlichen Merkmale der Gegenstände gedacht werden. Der Begriff, der sowohl die Vorstellungen selbst, als auch ihre Bestimmungen mit einander vergleicht und von einander unterscheidet, das Wesentliche von dem Zufälligen und Unwesentlichen abstrahiert, und endlich das Abstrahierte allgemein zur Einheit zusammenfaßt, kurz: der Begriff ist die Form des Denkens; z. B. die Vorstellung Baum ist ein Begriff, weil sie die Vorstellung Kirschbaum, Birnbaum, Apfelbaum u. s. w. enthält. Die Begriffe sind verschieden in Ansehung ihres Umfanges und ihres Inhaltes. Der Umfang der Begriffe (auch Sphäre oder die extensive Quantität genannt) bestimmt sich nach der Menge der Gegenstände, deren Gemeinsames darin zusammengefaßt wird. Den Inhalt der Begriffe bestimmen die Merkmale, die er in sich enthält. So gehören unter den Begriff „Haus" in Ansehung seines Umfangs die Vorstellungen: Landhaus, Gartenhaus, Schauspielhaus; in Ansehung seines Inhalts müssen wir auf die Merkmale sehen, die er in sich enthält: Holz, Steine, Kalk, Wände, Thüren, Fenster. Aus den Begriffen entstehen Urteile und Schlüsse. Urteilen heißt: zwei oder mehrere Vorstellungen mit einander vergleichen und dann binden oder trennen. Ein Urteil ist also eine Vorstellung von dem Verhältnisse mehrerer Vorstellungen unter einander. In einem Urteil muß enthalten sein: eine Vorstellung, von welcher etwas ausgesagt wird, Subjekt; eine Vorstellung, welche diese Aussage enthält Prädikat; und eine Verbindung beider im Bewußtsein, Kopula. Nehmen wir den Behauptungssatz: der Mensch ist sterblich, so haben wir nicht allein eine Vorstellung von den beiden Begriffen Mensch (Subjekt) und sterblich (Prädikat), sondern auch die Vorstellung, daß sich diese beiden Vorstellungen mit einander verbinden lassen. In dem Behauptungssatze: Homer war nicht blind, werden dagegen zwei Vorstellungen getrennt. Die Form der Urteile läßt sich unter vier Gesichtspunkte bringen:

a. Nach dem Umfang (Quantität) sind die Urteile entweder einzelne (singuläre) Urteile, wenn von einem einzelnen Gegenstand etwas ausgesagt wird, oder besondere (partikuläre), wenn von mehreren Gegenständen einer Art etwas ausgesagt wird, oder

allgemeine (universelle), wenn man von allen Gegenständen einer Art etwas aussagt. Beispiele: Cajus ist gelehrt. Einige Menschen sind reich. Alle Menschen sind sterblich.

b. Nach der Beschaffenheit (Qualität) sind die Urteile entweder bejahende (positive, affirmative) Urteile, wenn sich die Vorstellungen vereinigt denken lassen, oder verneinende (negative), wenn sich die Vorstellungen nicht vereinigt denken lassen, oder unendliche (unbestimmte, limitierende), wenn das Bejahende verneinend ausgedrückt wird (das Prädikat ist ein negativer Begriff). Beispiele: Cajus ist reich. Das Haus ist nicht groß. Der Mensch ist unsterblich.

c. Nach dem Verhältnis (Relation) sind die Urteile entweder unbedingte (kategorische), wenn die eine Vorstellung des Urteils ein beigelegtes oder abgesprochenes Merkmal des anderen ist, oder wenn durch ein Urteil bestimmt wird, ob eine Vorstellung in der anderen als Merkmal enthalten ist oder nicht, oder bedingte (hypothetische), wenn durch das Annehmen einer gewissen Vorstellung das Annehmen oder Nichtannehmen einer anderen als notwendig bestimmt wird, oder trennende (teilende, disjunktive), wenn das Subjekt im Verhältnis zu seinen sich gegenseitig ausschließenden Teilen dargestellt wird. Beispiele: Der Tugendhafte ist achtungswert. Wenn man lange arbeitet, wird man müde. Geld und Ehre machen entweder glücklich oder nicht glücklich, stolz oder nicht stolz.

d. Nach dem Grade der Gewißheit (Modalität) sind die Urteile entweder problematische, welche die Möglichkeit aussprechen, oder assertorische, welche die Wirklichkeit ausdrücken, oder apodiktische, welche die Notwendigkeit aussagen. Beispiele: Geld kann glücklich machen. Geld macht glücklich. Geld muß glücklich machen.

Jedes einzelne Urteil kann man nach den vier Gesichtspunkten betrachten nach seinem Umfang, Beschaffenheit u. s. w. So ist das Urteil: Alle Menschen sind sterblich, nach der Quantität ein allgemeines, nach der Qualität ein bejahendes, nach der Relation ein kategorisches, nach der Modalität ein assertorisches; ein apodiktisches würde es sein, wenn es hieße: Alle Menschen müssen sterben. Wenn X tugendhaft ist, so stiehlt er nicht, ist ein singuläres, negatives, hypothetisches und problematisches Urteil. — Aus einem allgemeinen Urteile ein besonderes folgern, dessen Grund als in dem ersteren enthalten gedacht wird, heißt Schließen. Ein Schluß ist die Ableitung eines Urteils aus zwei anderen Urteilen. Beispiele: Wer traurig ist, dem muß etwas Unangenehmes begegnet sein. Unser Freund ist traurig, also wird ihm etwas Unangenehmes begegnet sein. Ein ordentlicher Schluß besteht aus drei Sätzen. Diese sind: a. der Obersatz (propositio major), welcher das allgemeine Urteil enthält; b. der Untersatz (propositio minor), c. der Schlußsatz (conclusio). Ober- und Untersatz haben die gemeinschaftliche Bezeichnung: Prämissen (Vordersätze) oder die

Motive, die Gedanken des Schlusses. Zu einem Schlusse gehören drei Hauptbegriffe (termini): a. das Subjekt, das mit einem Prädikate zu einem Urteile verbunden worden war: Unterbegriff; b. das Prädikat, dessen Begriff der Oberbegriff ist; c. ein Merkmal des Subjekts, dessen Begriff der Mittelbegriff ist.

Beispiel: Alle Menschen können irren. (Obersatz.)
Der Fürst ist Mensch. (Untersatz.)
Folglich kann der Fürst irren. (Schlußsatz.)

In diesem Beispiel ist der Mittelbegriff „Mensch" das Subjekt im Obersatze und ist verbunden mit einem Prädikat „irren"; dieses Prädikat ist der Oberbegriff. Im Untersatz ist der Mittelbegriff „Mensch" als Prädikat mit einem neuen Subjekt „Fürst" verbunden, welches der Unterbegriff ist. Im Schlußsatze werden der Unterbegriff als Subjekt und der Oberbegriff als Prädikat mit einander verbunden. Die Schlüsse werden in kategorische, hypothetische und disjunktive eingeteilt, je nachdem der Obersatz ein kategorisches, hypothetisches oder disjunktives Urteil ist.

II. Die Aufmerksamkeit.

Die erste Bedingung für das Gedeihen der Erziehung und des Unterrichts ist die Aufmerksamkeit, d. h. die ausschließliche Richtung der Gedanken auf einen engen Kreis zusammengehöriger Vorstellungen. Man unterscheidet 1) die ursprüngliche (sinnliche), die im Gemüt des Kindes schläft — und durch interessante Einwirkungen geweckt wird, 2) die aneignende (apperzeptionelle oder intellektuelle), die im Interesse für einen Gegenstand oder eine Vorstellung ihren Grund hat, und 3) die willkürliche Aufmerksamkeit, die vom eigenen Willen abhängt. Zuerst ist die Aufmerksamkeit des Kindes nur gering; sie wendet sich zwar einem auffallenden Objekte momentan zu, doch vermag sie nicht, andauernd bei demselben zu beharren, und muß erst durch geordnete Einwirkung auf den Geist herangebildet werden. Der erste Unterricht kann nur auf die ursprüngliche Aufmerksamkeit des Schülers rechnen. Es ist daher die Aufgabe desselben, das Interesse des Schülers auf einen Gegenstand zu lenken. Der Unterricht muß daher vor allen Dingen anziehend, für den Schüler fesselnd sein. Da aber die Hinweisung auf die wichtige Bedeutung der Aufmerksamkeit bei den Schülern, kleinen wie großen, fast nutzlos ist, so muß man zu wirksameren Mitteln greifen. Die hauptsächlichsten Mittel, um die Aufmerksamkeit der Schüler zu fördern, sind folgende: Das Lehrobjekt, auf welches die Aufmerksamkeit gelenkt werden soll, muß isoliert hingestellt werden, weil das Denkvermögen des Kindes noch nicht dazu fähig ist, viele Vorstellungen auf einmal in sich aufzunehmen. Beim

Eintritt in die Schule bedarf das Kind Zeit, ehe es seine ganze und volle Aufmerksamkeit dem Unterrichte zuwendet; denn die Umgebung (Mitschüler, Gegenstände der Schulstube, Lehrmittel) ist ihm neu. Auch der Lehrer darf durch seine Kleidung, Haltung, durch sein ganzes Benehmen und seine Sprache nichts Auffallendes darbieten, das die Aufmerksamkeit der Schüler vom Unterrichte abziehen könnte. Soll ferner eine Empfindung oder Vorstellung auf den Schüler Eindruck machen, so muß man mit genügender Kraft und Schärfe an denselben herantreten. Der Lehrer muß daher auch kräftig, aber nicht überlaut während des Unterrichts sprechen. Um die körperliche wie geistige Frische des Schülers zu erhalten, darf er nicht bei einem Gegenstande bis zur Ermüdung verweilen, auch nicht ein buntes Allerlei geben. Die Unterrichtsformen haben abzuwechseln, die Fragen müssen richtig verteilt werden, und der Lehrer selbst muß am Unterrichtsstoff, den er völlig beherrschen soll, Interesse haben. Er muß genau wissen, was er in der Stunde durchnehmen will, und diesen Stoff dem Alter und der Fassungskraft anpassen. Der Unterricht selbst muß stetig und lückenlos sein, indem er, auf Bekanntes zurückgreifend, die Begriffe erörtert und ältere Vorstellungen durch die Reproduktion wieder wach ruft, um den neu eintretenden Vorstellungen entgegenzukommen und ihnen den Eintritt in das Bewußtsein zu erleichtern. Zur Steigerung des Selbstgefühls soll der Unterricht die Selbstthätigkeit der Schüler wecken, denn dadurch wird die Aufmerksamkeit allmählich immer mehr zu einer willkürlichen. Außer diesem sind auch gewisse äußere Bedingungen unerläßlich. Der Lehrer richte die Fragen zuerst an die ganze Klasse, und erst dann rufe er einen bestimmten Schüler zur Beantwortung auf; er wähle den Platz so, daß er alle Schüler beobachten und auch von ihnen gesehen werden kann; es ist also ein etwas erhöhter Platz zu empfehlen. In den unteren Klassen müssen die Schüler beim Antworten aufstehen; dadurch werden sie gezwungen, ihre Aufmerksamkeit zu konzentrieren, und das Vorsagen wird mehr verhütet. Man errichte eine sogenannte Rangordnung, um den Ehrtrieb der Schüler zu wecken. Schließlich müssen die Stunden so verteilt werden, daß die schwereren auf den Vormittag, die leichteren auf den Nachmittag fallen.

III. Entwicklung und Übung des Gedächtnisses.

Die Vorstellungen gehen, obgleich sie zeitweilig aus dem Bewußtsein verschwinden, für die Seele nicht verloren, sondern es bleiben darin gewisse Eindrücke zurück, die bei gegebenem Anlaß wieder auftauchen, sich reproduzieren. Die Vorstellungen reproduzieren sich je nach ihrer Vollkommenheit. Die Reproduktion ist entweder eine

unmittelbare, d. h. die Vorstellungen steigen durch eigene Kraft im Bewußtsein auf bloß dadurch, daß jene Vorstellungen wegfallen, welche sie zeitweilig gehemmt haben, oder eine mittelbare, d. h. eine Vorstellung wird durch die andere ins Bewußtsein zurückgeführt. Das Vermögen oder die Fähigkeit des menschlichen Geistes, die Vorstellungen, welche der äußere Sinn aufgenommen hat, so zu bewahren und zu behalten, daß dieselben leicht und genau reproduziert werden, wird Gedächtnis genannt. Je vollkommener das Gedächtnis ist, desto leichter ist die Verstandesbildung. Das Gedächtnis ist, sagt Plutarch, gleichsam die Schatzkammer aller Wissenschaft. Daher darf der Lehrer bei seinen Schülern die Pflege des Gedächtnisses nicht versäumen, weil auf dieser Übung der Gesamterfolg alles Lernens beruht. Die Stärkung des Gedächtnisses hängt von der Güte desselben ab. Die Erfordernisse eines guten Gedächtnisses sind:

a. Es muß schnell sein, d. h. die Vorstellungen mit Leichtigkeit aufnehmen und auffassen.
b. Es muß treu sein, d. h. die Vorstellungen lange, vollständig und unverändert bewahren und wiedergeben.
c. Es muß stark sein, d. h. eine große Menge Vorstellungen fassen und reproduzieren können. Beispiele: Themistokles lernte in einem Jahre die persische Sprache vollkommen. Julius Scaliger lernte in einem Monat den Homer auswendig.

Die Vollkommenheit des Gedächtnisses kann aber auch durch frühe zweckmäßige Ausbildung, durch Übung erlangt werden. Wie das Gedächtnis durch Übung gestärkt und dadurch der Fortschritt im Wissen erleichtert werden kann, darüber giebt Kellner ungefähr folgende Grundsätze und Regeln:

1. Allgemeine Grundsätze über Bildung und Übung des Gedächtnisses.

a. Suche Vorstellungen, die du dir oder anderen aneignen willst, mit voller Kraft und ungeteilter Aufmerksamkeit zu erfassen, und durch diese Thätigkeit des Geistes zu ersetzen, was der Vorstellung vielleicht an innerer Wichtigkeit abgeht.
b. Suche die Vorstellung, deren Behalten du erleichtern willst, so anschaulich als möglich zu machen, und setze sie, falls es ihr an Anschaulichkeit fehlt, mit einem anschaulichen Gegenstande in Verbindung.
c. Suche jede Reihe von Vorstellungen, die du behalten willst, in ihrer natürlichen, d. i. dem Gegenstande angemessenen Ordnung aufzufassen, d. h. beachte bei allem

Räumlichen die natürliche Verbindung der einzelnen Teile, bei allem Hörbaren die Aufeinanderfolge der Laute oder Töne, bei einer Gedankenreihe deren inneren Zusammenhang.

d. Setze diejenigen Vorstellungen, deren Behalten du erleichtern und sichern willst, mit anderen, dir bereits geläufigen Vorstellungen in Verbindung, und wenn du sie wieder hervorrufen willst, so rufe dir diejenigen Vorstellungen zurück, die mit den gesuchten verwandt sind, und vergegenwärtige dir die äußeren Umstände, unter denen dir jene Vorstellungen mitgeteilt wurden.

e. Erneuere diejenigen Vorstellungen, deren Aufbewahrung besonders wichtig ist, von Zeit zu Zeit in der Seele, indem du sie in einer natürlichen Ordnung wieder vorführst.

2. Besondere Regeln zur Stärkung des Gedächtnisses in Bezug auf einzelne Gegenstände.

A. Unter allen Vorstellungen sind die Zahlen am schwersten zu behalten, weil es ihnen an natürlicher Anschauung fehlt. Merke folgendes:

a. Bringe die zu behaltende mit einer dir längst bekannten, unvergeßlichen in Verbindung.

b. Historische Zahlen behält man sehr leicht, wenn man sie mit anderen der Art in Verbindung setzt und ihren Abstand unter einander merkt, oder auf Gleichzeitigkeiten Rücksicht nimmt.

B. Wörter, Namen lernen sich leichter, wenn man:

a. Thatsachen an sie knüpft.

b. Gedenkreime und Gedenkwörter gebraucht.

c. Bei der Erlernung der Wörter aus fremden Sprachen nehme man Rücksicht auf die Wortfamilien oder auf Hauptbegriffe und versäume nicht, ganze Sätze auswendig zu lernen.

C. Für das Auswendiglernen einer zusammenhängenden Rede oder von Gedichten gelten folgende Regeln:

a. Teile das Ganze in eine Anzahl von Abschnitten und lerne diese einzeln. Jeder Teil sei nicht gar zu klein, damit nicht deren Zahl zu groß werde. Die Einteilung richte sich nach dem Inhalte.

b. Präge die Folge der einzelnen Teile und die Übergänge von einem Teile zum anderen dem Gedächtnisse ein, damit du den Zusammenhang derselben genau übersehen kannst

und sie richtig mit einander verbindest. Bei einzelnen Stellen, bei welchen du zu fehlen fürchtest, setze dir unwillkürlich Zeichen oder auch solche, die an den Inhalt erinnern, z. B. einen Anker, wenn von Schiffahrt, einen Speer, wenn vom Kriege in der Stelle gehandelt wird, oder unterstreiche sie.

c. Lies die einzelnen Teile mit lauter Stimme, und zwar so, daß du die Glieder der Rede gehörig sonderst. Beim stillen Lesen geht man zu leicht über den Gedanken weg; das laute Lesen hat den Vorteil, daß wir das Wort zugleich durch zwei Sinne fassen.

d. Merke dir in dem Buche oder in dem Hefte, aus dem du lernst, die Stellen, wo die Teile der Rede anfangen, und wo einzelne dir besonders wichtige Gedanken ausgeführt sind.

e. Lerne täglich etwas auswendig und sage es dir selbst oder anderen vor.

f. Man lese das, was man auswendig lernen will, einige Male vor dem Schlafengehen durch und versuche noch im Bette, ob man es notdürftig, bloß aus dem Gedächtnisse, wieder zusammensetzen könne.

Nach der Art, wie etwas dem Gedächtnisse eingeprägt werden könne, unterscheidet man verschiedene Gedächtnisse:

1) das mechanische Gedächtnis. Diese Thätigkeit des Gedächtnisses ist die ursprüngliche. Durch öftere Wiederholung der Vorstellungen gelangt man zu einer mechanischen Verbindung ihrer Teile; diese mechanisch verschmolzenen Vorstellungen haften eben aber nur bei oftmaliger Wiederholung aneinander, und bei der geringsten Verschiebung des Gedächtnisstoffes versagt das mechanische Gedächnis seinen Dienst;

2) das judiciöse (verständige) Gedächtnis, dessen Thätigkeit sich dadurch kennzeichnet, daß es die Vorstellungen ihrem Inhalte nach in innige Beziehung zu einander bringt;

3) das ingeniöse Gedächtnis, welches die einzelnen Vorstellungen durch mnemotechnische Künste verbindet. Die Mnemotechnik ist nur im beschränkten Maße zulässig. Als natürliches Bildungsmittel muß sie aus der Erziehung gänzlich verworfen werden. Ist der Umweg, auf dem man eine künstliche Verknüpfung von Einzelheiten herstellt, nicht zu groß, so kann man für das Behalten von Daten oder bei Geschlechtsregeln in den fremden Sprachen und Ähnlichem die üblichen Verschen zu Hülfe nehmen.

IV. Die Einbildungskraft.

Die Einbildungskraft oder Phantasie ist die Kraft, ein Bild in sich selbst zu erneuern oder zu erschaffen, oder mit anderen Worten, das Vermögen, sich nicht nur abwesende Dinge lebhaft vorzustellen, sondern auch neue Vorstellungen zu erzeugen. Die Einbildungskraft ist für die geistige Entwicklung des Kindes von der höchsten Wichtigkeit. Ohne die Phantasie ist kein Vergleichen, kein Unterscheiden, kein Zusammenstellen dessen, was zusammengedacht werden muß, möglich. Die Phantasie ist bei den verschiedenen Menschen der Art und dem Grade nach verschieden. Bald herrscht die plastische oder malerische, bald die musikalische oder poetische vor, bald finden sich mehrere Richtungen in dem Menschen zu bedeutender Stärke vereinigt. Es gehört zu den ersten Pflichten der Erziehung, die Entwicklung der Phantasie beim Kinde zu fördern. Die Fundamentalbedingungen einer gesunden Entwicklung des Phantasietalents bestehen zunächst darin, daß dem Kinde in seiner ganzen Umgebung Reinheit entgegentrete. Das Kind muß selbst daran gewöhnt werden, seine Sachen rein zu halten. Der Erzieher muß sich von Anfang an bewußt sein, daß das Schöne, welches außer dem Kinde ist, durch das Gesicht (schöne Formen und Farben) und durch das Gehör (Musik, Sprache, Gesang) in die Innenwelt des Kindes hineingebildet werden muß. Sodann muß dem Kinde Gelegenheit gegeben werden, seine Einbildungskraft im Spiele zu üben und zu vervollkommnen. Das erste Mittel dazu sind Spielgeräte: Puppen, Steckenpferde, Bleisoldaten, Menagerien, Baukasten u. s. w. Hierbei ist aber zu beachten, daß das Kind nicht mit Spielsachen, Geräten und Kleidern überladen werde. Als Mittel zur Anregung und Bildung der Einbildungskraft dienen ferner Märchen und bunte Bilder. Die ausgiebigsten Mittel zur Bildung der Phantasie hat indessen der eigentliche Schulunterricht in der Hand. Das beste Mittel dazu sind die einzelnen Unterrichtsfächer. Die Schule kann die Bildung der Phantasie nicht in allen Unterrichtsfächern gleich stark verfolgen, sondern in einigen mehr, in anderen weniger, in manchen auch gar nicht; auch steht ihr das Hauptmittel zur Phantasiebildung, die bildenden Künste, nicht zur Verfügung, da der Unterricht in denselben als Wissenschaft ausgeschlossen ist; doch sind ihr immer noch genug Mittel und Wege geboten, eine hinreichende Entwicklung des Phantasielebens zu erzielen. Die Schule kann schon im Musik- und Zeichenunterricht großen Einfluß auf die Phantasie ausüben. Der eigentliche Musikunterricht liegt allerdings außerhalb der Schule, aber ganz darf er nicht aus derselben verdrängt werden. Als Gesangunterricht nimmt er noch immer eine Stellung unter den Unterrichtsgegenständen ein. Mittel zur Bildung der Phantasie finden sich reichlich in demselben. Der Lehrer kann mit den Schülern auf die

Idee eingehen, die den Komponisten des Stückes geleitet haben mag, kann auch die Phantasie durch das Auswendigsingen der Lieder, Arien, und was sonst in der Singstunde vorgenommen ist, entwickeln. Ein bedeutenderes Mittel zur Phantasiebildung als im Musikunterricht findet die Schule im Zeichenunterricht. Dieser war früher in den Schulen wenig geachtet, da man seinen Nutzen noch nicht erkannt hatte, jetzt aber nimmt er schon allenthalben in unseren Schulen eine bedeutende Stellung ein; denn man hat einsehen gelernt, wie wichtig seine Pflege für das ganze innere Leben des Menschen ist. Schon auf der ersten Stufe des Zeichenunterrichts kann der Lehrer zur Bildung der Phantasie beitragen, indem er den Schüler eine mündlich auseinandergesetzte Figur auswendig zeichnen, eine ihm zum Teil gegebene Figur ergänzen läßt. Ist der Schüler auf einer höheren Stufe angelangt, so kann er seine Phantasie fördern, indem man ihn gegebene Figuren so verändern läßt, daß zwar ihre Grundform noch erkenntlich bleibt, sie aber doch sonst in einem ganz anderen Zusammenhange, einer ganz anderen Verbindung als vorher erscheinen. Hierdurch werden dem Schüler die Figuren so zu eigen, daß sie seinem inneren Auge stets gegenwärtig bleiben werden. Hat die Phantasie durch solche und ähnliche Übungen einen Schatz von Bildern und Vorstellungen gesammelt und sich in der Reproduktion derselben geübt, so wird schon hiedurch auch die produktive Kraft geweckt und genährt, und bald kann sie, wenn sie vom Lehrer unterstützt wird, sich auch nach außen zeigen. Sie bildet das Vorhandene um, schafft selbst Neues, und wenn dies auch anfangs nur mittelmäßige Erzeugnisse sein werden, über die der Künstler lächeln würde, so ist doch damit ein wichtiger Schritt in der Bildung des Phantasietalents gethan. Reinheit und Schönheit der Formen ist natürlich das Haupterfordernis beim Zeichenunterricht, da ohne dieselben eine gesunde Entwicklung der Phantasie überhaupt unmöglich ist. Auch beim Unterricht in den Realien findet der Lehrer manche Gelegenheit, auf die Phantasie seiner Schüler zu wirken; doch kommt es sehr darauf an, wie er die ihm gebotenen Mittel anzuwenden versteht. Im Geographie-Unterricht z. B. giebt mancher Lehrer seinen Schülern einfach die Namen der Länder, Flüsse, Gebirge, Städte. Bei phantasielosen Schülern oder bei solchen, deren Phantasie noch nicht ausgebildet ist, werden dies nur tote Namen bleiben und als solche dem Gedächtnisse leicht wieder entschwinden, oder die Schüler werden vielleicht ganz falsche Vorstellungen in sich ausbilden. Der rechte Geographie-Unterricht ist aber ein anderer. Er giebt nicht nur Namen, er giebt dem Schüler ein vollständig deutliches Bild von dem, was in der Stunde vorgenommen wird. Da muß denn der Lehrer in lebendigem Vortrag dem Schüler die fremden Gegenden so vor Augen führen, als ob sie dieselben wirklich sähen. Wirksam unterstützen kann er seinen Vortrag dadurch, daß er den Schülern zugleich Abbil-

dungen von dem, was er gerade bespricht, zeigt. Bei kleinen Schülern würde es z. B. wenig nützen, wollte man ihnen nur sagen: „Die Schweiz ist ein gebirgiges Land", oder: „Ein großer Teil von Hannover ist Haideland", und es dann ihrer Phantasie überlassen, sich die Gestaltung dieser Länder nun nach Kräften auszumalen. Sie würden in den meisten Fällen kaum wissen, was ein Gebirge, was eine Haide ist. Um sie sich nun keine falschen Vorstellungen davon machen zu lassen, muß man der kindlichen Phantasie zu Hülfe kommen, muß ihnen die Natur des Gebirges und der Haide schildern, oder ihnen auch Abbildungen davon zeigen. Ebenso muß der Lehrer im Geschichtsunterricht durch seinen Vortrag auf die Phantasie zu wirken suchen. Ein Lehrer, der seinen Schülern nichts als nackte Thatsachen bietet, wird die Phantasie nie anregen, folglich auch kein Interesse für seinen Unterricht in ihnen erwecken. Wenn er dagegen mit feuriger Begeisterung von den Thaten eines Alexander, von der Aufopferung eines Winkelried, von den ritterlichen Gestalten der deutschen Kaiser, von dem Edelmut einer Königin Luise spricht; wenn er seinen Schülern die Charaktere dieser Persönlichkeiten schildert, ihnen die Motive ihrer Handlungen auseinandersetzt, dann fühlen sich die Schüler ganz in den Charakter dieser Personen versetzt; da meinen sie dieselben lebendig vor sich zu sehen und werden sich von jeder ein klares, anschauliches Bild machen können, das, je mehr ihre Phantasie entwickelt und geläutert wird, dem richtigen immer näher kommen muß. Auch hier ist es nützlich, wenn der Lehrer, um der Phantasie seiner Schüler einen Anhaltspunkt zu geben und sie auf die rechte Bahn zu leiten, ihnen die hervorragendsten Persönlichkeiten, mit denen sie sich am meisten beschäftigen, und die sie in jugendlicher Unerfahrenheit und Begeisterung leicht zu sehr idealisieren würden, bildlich vorführt, um die Phantasie der Schüler vor allzu großer Übertreibung zu bewahren. Ein weites Feld für die Bildung der Phantasie bietet unter den Realien auch der Unterricht in der Naturgeschichte. Da kann man den Schülern die fremdländischen Tiere, die farbenprächtigen Erzeugnisse der Tropen, sowie die wenigen Tiere und Pflanzen der kalten Zone schildern und in Abbildungen zeigen, so daß sie sich, wenn sie dies alles gelernt haben, auf jeden Teil der Erde in Gedanken versetzen und sich eine Vorstellung von dem Leben daselbst machen können. Nicht weniger kann der Lehrer im sprachlichen Unterricht auf die Phantasie Einfluß üben, aber nicht in der Grammatik, sondern in der Lektüre. Zu dem Zwecke muß zunächst eine richtige Auswahl des Bildungsstoffes getroffen werden. Derselbe muß der Fassungskraft der Schüler und den Entwicklungsstufen ihrer Einbildungskraft angemessen sein. Es ist daher eine stufenmäßige Teilung des Lehrstoffes notwendig. Für den ersten Unterricht sind die weltlichen und Kirchenlieder und die biblische Geschichte die geeignetsten

Stoffe, die zugleich für den Gesang und in der Religion benutzt werden. Dann folgen der Reihe nach: Leichte Gedichte der erzählenden Gattung, die Erklärung der besten und bekanntesten Balladen von Schiller und Uhland, leichtere Dramen historischen Inhalts, namentlich die Schillers, auch Lessings Minna von Barnhelm, der siebenzigste Geburtstag von Voß, Goethes Hermann und Dorothea, lyrische Lieder von Schiller, Goethe und Rückert, der Spaziergang und die Glocke von Schiller. Der deutsche Roman entzieht sich bei der Seltenheit wirklich guter Muster der Behandlung innerhalb der Schule, vielleicht dürfte ein Auszug aus Immermanns Münchhausen zu empfehlen sein. Wohl aber ist als Privatlektüre der geschichtliche Roman von W. Scott zu gebrauchen. Aber alles Sentimentale und allzu Blumenreiche muß, als Phantasie und Geschmack verbildend, ausgeschieden werden; auch ist die Anhäufung des Stoffes zu vermeiden, denn dadurch entsteht eine Überreizung der Phantasie, die leicht in Phantastik ausartet. In der Auswahl der französischen Lektüre ist mit noch viel mehr Vorsicht zu Werke zu gehen, als bei der deutschen und englischen, da viele der französischen Stücke mit einer Leichtfertigkeit geschrieben sind, die, wollte man sie auf eine reiche Phantasie mit einem noch nicht geläuterten Geschmack wirken lassen, die schädlichsten Folgen nach sich ziehen könnte. — Um die Phantasie an einem Drama, z. B. Schillers „Tell“, zu bilden, muß man den Schülern zunächst den Begriff des Dramas deutlich machen. Darauf müßte man ihn auf die Teilung in Akte und Scenen aufmerksam machen und zugleich darauf, daß jeder Akt bis zu einem bestimmten, wichtigen Abschnitt in der Entwicklung der Handlung reicht, daß man dies im allgemeinen auch von jeder einzelnen Scene sagen könne. So giebt schon die erste Scene in Tell ein vollständiges Bild von dem ganzen Leben in der Schweiz, von den damals herrschenden Zuständen, den verschiedenen Beschäftigungen der Bevölkerung. Alles dies hat Schiller so lebensvoll dargestellt, daß man sich beim Lesen wirklich in das Land und unter das Volk versetzt glaubt. Hat man so mit der Einteilung des Dramas vertraut gemacht, so geht man auf die in demselben enthaltenen Charaktere über, zeigt ihnen die Entwicklung derselben und prägt diese ihrem Gedächtnisse ein. Darauf zeigt man ihnen den nationalen Hintergrund, die Reinheit der gesamten sittlichen Auffassung und endlich den Grundgedanken, den der Dichter in dem Drama verfolgt hat. Ebenso verfährt man mit den fremdsprachlichen Dramen. In Balladen, z. B. Goethes „Erlkönig“, macht man die Schüler auch auf die Entwicklung der Handlung aufmerksam. So ist es möglich, dem Schüler im Erlkönig auch die immer wachsende Angst des Kindes, die sich zuletzt auch dem Vater mitteilt, vorzustellen. — Je mehr die Phantasie entwickelt wird, desto fruchtbringender wird der Unterricht werden.

Noch ein Hülfsmittel für die Bildung des Geschmacks ist zu erwähnen, der äußere Anstand, in seiner Bedeutung für die Entwicklung des Schönheitssinnes. Da es die Aufgabe des Lehrers und des Erziehers ist, alle Seelenkräfte seines Zöglings gleichmäßig und harmonisch auszubilden, muß er auch auf die Entwicklung des Schönheitssinns bei dem Schüler besonders ein Augenmerk richten, denn der Schönheitssinn allein macht den Menschen fähig, alles Große, Edle und Schöne, das ihn umgiebt, in vollstem Maße zu genießen; er kann dasselbe wohl mit den äußeren Sinnen wahrnehmen, er kann es mit dem Verstande erkennen und zergliedern, aber der Schönheitssinn befähigt ihn, dasselbe wahrhaft zu schauen, zu würdigen, es zu seinem geistigen Eigentum zu machen. Der Mittel, den Schönheitssinn zu wecken und auszubilden, giebt es viele: Musik, Malerei, Poesie, Gesang, überhaupt alle schönen Künste; ferner unter den Wissenschaften: Litteratur, fremde Sprachen u. s. w. Aber auch der äußere Anstand, neben seiner Wichtigkeit für die Aufrechterhaltung von Zucht und Sitte in der Schule wie im Leben, hat einen nicht zu verkennenden Einfluß auf die Entwicklung des Schönheitsgefühls. Es ist indessen von Bedeutung, wenn man von äußerem Anstand spricht, sich zunächst darüber klar zu werden, was eigentlich damit gemeint ist. Vieles wird für Anstand gehalten, was weit von dem eigentlichen Begriff des Anstandes verschieden ist, z. B. die Ziererei und stutzerhaftes Benehmen. Derartige Übertreibungen wirken aber fast ebenso unangenehm und anstößig, wie ein Mangel am Anstand überhaupt. Der Lehrer muß daher bemüht sein, seinen Zögling davon fern zu halten, indem er ihn an den wahren Anstand gewöhnt, wie er sich in der äußeren Erscheinung des Menschen, seiner Kleidung, seinen Arbeiten, seinen Worten und seinem Verkehr mit anderen offenbart. — Um ein Kind an den wahren Anstand zu gewöhnen, muß man zunächst auf dessen äußere Erscheinung acht geben. Man hat darauf zu achten, daß es stets sauber und ordentlich gekleidet ist; auch gegen Geschmacklosigkeit und Formlosigkeit kann der Lehrer wohl gelegentlich ein tadelndes Wort richten. Wird das Kind so von klein auf dazu angehalten, auf seine Kleidung und sein Äußeres acht zu geben, sich ordentlich und reinlich zu halten, so wird es sich bald daran gewöhnen, und diese Gewohnheit wird zu einer Tugend. Ebenso wie aber das Kind sich gewöhnen muß, in seiner äußeren Erscheinung die größte Ordnung und Sauberkeit zu beachten, muß es auch auf seine Bücher und Hefte, sowie seine schriftlichen Arbeiten die größte Sorgfalt verwenden. Bei den ersteren muß der Einband sorglich vor Flecken, Kniffen und Rissen gehütet werden; die Hefte müssen innen geschont und die Arbeiten sauber mit schöner Schrift ohne Kleckse geschrieben werden. Der Lehrer darf sich aber noch nicht damit begnügen, daß der Schüler in Bezug auf seine äußere Erscheinung, seine Arbeiten u. s. w. an Anstand sich

gewöhne. Dieses alles sind zunächst nur äußerliche Dinge, die freilich zum wahren Anstand gehören, aber nicht eigentlich das Wesen desselben ausmachen. Ob jemand den wahren Anstand besitzt, erkennt man erst aus seinen Worten, seinem Verkehr mit anderen. Daher ist es die Pflicht des Erziehers, das Kind daran zu gewöhnen, während des Unterrichts gefällig und höflich zu sprechen und zu antworten. Er hat strenge darauf zu halten, daß es nur antwortet, wenn es gefragt wird. Wird der Schüler gefragt, so hat er zwar bescheiden, doch laut und deutlich zu antworten; denn auch das laute Sprechen ist eine Forderung des Anstandes. Eine klare, wohllautende Stimme wirkt äußerst angenehm auf den Schönheitssinn. Aber nicht allein während des Unterrichts soll der Schüler in seinen Reden die Regeln des Anstandes beobachten, er darf auch in den Zwischenstunden nicht laut schreien. Schließlich muß das Kind auch beim Verkehr mit anderen, speziell mit Eltern und Lehrern, die Formen des Anstandes zu beachten gewöhnt werden. Es hat seinen Vorgesetzten stets höflich und freundlich zu begegnen, nicht allein in Worten, sondern auch in seinem ganzen Wesen und Benehmen. So gewöhnt also der äußere Anstand zunächst an Ordnung und Sauberkeit, sodann erfordert er eine gefällige und höfliche Redeweise; er verlangt endlich ein passendes, taktvolles Benehmen anderen gegenüber. Der äußere Anstand hat also in vielfachen Beziehungen einen fördernden Einfluß auf die Entwicklung des Schönheitsinnes.

V. Die Bildung des Verstandes.

Wir haben gesehen, daß jede geistige Thätigkeit aus dem Vorstellungsvermögen entspringt. Dieses erhebt sich zum Denkvermögen, wenn wir die erhaltenen Vorstellungen im Bewußtsein vergleichen, um inne zu werden, ob und inwiefern sie übereinstimmend sind oder nicht. Dieses Denkvermögen heißt der Verstand im weiteren Sinne, und das Vermögen der Seele, Begriffe zu bilden (vgl. Begriffe) nennt man den Verstand im engeren Sinne. Wir können die Verstandesentwicklung am meisten fördern, indem wir dem Zögling Gelegenheit geben, zu urteilen und zu schließen, d. h. seine Selbstthätigkeit im Gebrauche des Verstandes zu fördern. Hierbei sind folgende Rücksichten maßgebend: 1) Man gewöhne den Zögling selbst zu untersuchen, wie und was etwas sei. Er muß vergleichen, d. h. die Ähnlichkeiten und Vorstellungen aufsuchen; unterscheiden, d. h. die Unähnlichkeiten derselben aufsuchen, das Wesentliche und Unwesentliche herausfinden. Hierdurch gelangt der Zögling zu Gesamtvorstellungen, die allmählich zu richtigen Begriffen werden. 2) Der Lehrer muß dem Zögling Gelegenheit geben, von allen Dingen Ursache, Wirkung und Grund zu

erforschen. Die Ursache wird gefunden, wenn untersucht wird, wodurch etwas geschieht oder hervorgebracht wird; sieht man auf das, was geschieht, oder von einer Ursache hervorgebracht wird, so hat man die Wirkung. Untersucht man aber das, woraus zu erkennen ist, warum etwas geschieht, oder ist, und warum es so ist, wie es ist, so untersucht man den Grund. Bei der Ursache fragt man, wodurch und bei dem Grunde, warum etwas ist oder geschieht. 3) Der Lehrer muß den Schüler über Zweck und Mittel nachdenken lassen; denn unzählich sind die Vorteile, die der Verstand, namentlich das Nachdenken über Mittel und Zweck jemandem verschafft; aus ihm gingen fast alle Erfindungen hervor, die verschiedenen Sprachen; durch den Verstand brachte es der Mensch dahin, tausend Dinge zu seinem Nutzen zu verwenden.

B. Die Bildung des Gefühls.

Einleitung.

Jede unserer Vorstellungen ist von einem Miß- oder Wohlbehagen, von einer Lust oder Unlust begleitet. Dies nennen wir Gefühl. So mannigfaltig diese Zustände auch sein mögen, sie haben doch mit einander etwas Gemeinsames: sie treten angenehm und unangenehm auf, oder sie fördern oder hemmen unsere geistige wie körperliche Thätigkeit. Das momentane Steigen und Herabstimmen unserer geistigen Thätigkeit wird beeinflußt durch das körperliche Wohl und Wehe; denn nur ein gesunder Körper vermag ruhig einen herben Schmerz zu ertragen, während Krankheit launisch und mürrisch macht. Der eigentliche Ursprung der Gefühle liegt in den Vorstellungen; sie sind daher zunächst abhängig vom Gedächtnis, der Erinnerung und der Phantasie. Aber auch der Verstand beeinflußt durch Leitung und Regelung der Phantasie mittelbar die Gefühlszustände und Gefühlsstimmungen. Die Entwicklung der höheren Gefühle: die ästhetischen, intellektuellen, moralischen und religiösen nebst dem Mit- und Selbstgefühl, ist abhängig von der Entwicklung der Gedankenkreise und der Denkthätigkeit, und die geistige Bildung übt selbst auf niedere Gefühle, wie Anstrengung, Erholung, Hoffnung u. s. w. einen heilsamen Einfluß aus. Die Gesamtheit aller Gefühle des Menschen und zugleich der Grund seiner Gesinnung ist das Gemüt.

I. Die niederen Gefühle.

Zu den hauptsächlichsten niederen Gefühlen gehören die Anstrengung und Erholung, die Unterhaltung und Langeweile, die Erwartung und die damit zusammenhängenden Gefühle der Hoffnung, Besorgnis, der Überraschung, des Schrecks und des Zweifels. Diese Gefühle entstehen dadurch, daß die Vorstellungsreihen entweder über oder unter ihr gewöhnliches Maß hinausgehen. In welchem Grade dieselben bei dem Menschen auftreten, das hängt ab von der geistigen Bildungsstufe, auf der das vorstellende Subjekt steht, ganz besonders aber davon, in welchem Maße die Phantasie entwickelt ist und sie von dem Denken beherrscht wird. Eine Modifikation erfahren diese Gefühle auch durch die momentanen und dauernden körperlichen Zustände. Daraus ergiebt sich, daß es die Sache der körperlichen und geistigen Erziehung zusammen ist, das Gemütsleben des Zöglings zu regeln. Die erste Aufgabe fällt der körperlichen Erziehung zu; denn sie hat dahin zu wirken, daß das Mittelmaß der Reizbarkeit des Nervensystems zweckentsprechend sich entwickle. Ein gutes Mittel in dieser Beziehung ist das Turnen, da dadurch das Muskel- und Nervensystem in ein richtiges Gleichgewicht gebracht wird. Ferner ein genügendes Maß von gesundem Schlaf, der eben das Nervensystem zu erneuern im Stande ist. Die geistige Erziehung hat bei der Gefühlsbildung vorzugsweise auf die Einbildungskraft einzuwirken. Diese hat auf die Entstehung und weiteren Verlauf der Gefühle den nachhaltigsten Einfluß. Wo eine übermäßige Reizbarkeit der Nerven verbunden mit einer allzu lebhaften Phantasie Hand in Hand geht, da ist Gefahr vorhanden, daß der Strom der Empfindungen bei der geringsten Ursache über sein gewöhnliches Maß hinausgeht. Die Erwartung wird zur Spannung oder steigert sich zur Ungeduld, die Heiterkeit zur Ausgelassenheit, die Furcht zum Entsetzen u. s. w. Andererseits ist auch das Umgekehrte schädlich: Menschen ohne Phantasie haben keine Besorgnis, kennen keine freudige Überraschung, scheuen die Anstrengungen, weil sie keine Freude über das Gelingen einer Arbeit empfinden. Kennt der Schüler die hohen Genüsse der geistigen Unterhaltung, so wird er selten oder nie von der Langenweile befallen werden. Dagegen schützt aber nur geistige Bildung und ein reicher Vorrat von Vorstellungen. Da bei vielen das Gemüt leer ist, so suchen diese einen Ersatz in der Befriedigung ihrer sinnlichen Begierden und werden so nach und nach gegen alle höheren Gefühle abgestumpft. Der Mensch soll zwar an den Freuden, die ihm durch seine Sinne vermittelt werden, teilnehmen, aber sich nicht ausschließlich den sinnlichen Genüssen hingeben, da er sonst bald dem Tiere gleichen würde. Der Lehrer erziehe daher seine

Schüler so, daß sie die geistigen Genüsse frühzeitig höher schätzen lernen, als die sinnlichen.

II. Die ästhetischen Gefühle.

Die ästhetischen Gefühle sind das Wohlgefallen am Schönen und das Mißfallen am Häßlichen. Alles, was uns unwillkürlich und unbedingt gefällt, nennen wir schön, und alles, was uns unwillkürlich und unbedingt mißfällt, häßlich. Um den richtigen Unterschied von schön und häßlich zu finden, bedarf es einer verständigen Aufmerksamkeit, eines geübten Auges, eines gut ausgebildeten Ohres und einer regen Phantasie. Ohne dies ist das Schöne so gut wie gar nicht vorhanden. Wer diese Eigenschaften nicht besitzt, für den ist schön und häßlich ganz gleichgültig. Die Aufgabe der Erziehung ist es, die Schönheitsgefühle zur Entwicklung zu bringen. Es ist ihre Sache, „das Auge zu üben, das Ohr zu bilden, die Phantasie zu beleben, die Gedankenwelt zu bereichern, daß sie dem, was von außen geboten wird, dasselbe aufnehmend entgegenkommt, endlich überhaupt höhere Interessen im Kinde zu pflegen". Richtet die Erziehung ihr Augenmerk darauf, das Schönheitsgefühl in der Seele des Zöglings zu wecken und zu bilden, so wird sie dadurch auch zugleich das Gemüt läutern, Wohlgefallen am Edlen und Sittlichen und Mißfallen am Unsittlichen erwecken. Wer Geschmack an dem Schönen empfindet, ist freilich noch nicht sittlich gut zu nennen, steht aber auf einer bei weitem höheren Stufe der Sittlichkeit aus Humanität, als ein in Sinnlichkeit versunkener Mensch. Ein ästhetisch gebildeter Mensch wird auch bei der Erholung von ernster Arbeit in seinen Mußestunden nicht auf allerlei Thorheiten verfallen, sondern ästhetischen Genüssen nachgehen. Als der Anfangspunkt der ästhetischen Bildung ist die Gewöhnung an Ordnung und Reinlichkeit anzusehen. Auf die ersten Eindrücke, die das Kind empfängt, kommt alles an; hat in allem, was es sieht, Harmonie geherrscht, so wird sich der Sinn für das Schöne in der Seele des Zöglings von selbst einstellen. Es bedarf hierzu aber nicht kostspieliger Kunstwerke, sondern geschmackvoller Bilder, Stubenpflanzen u. s. w., die leicht zu beschaffen sind. Außerdem ist die Vorführung und Aneignung von künstlerischen Erzeugnissen und die Übung in künstlerischer Darstellung im Sprechen, Singen, Zeichnen und Schreiben von wesentlichem Einfluß auf die Entwicklung des Schönheitsgefühls. Auch im Leben, im Umgang und im Ausdruck muß der Zögling auf das Schöne hingewiesen werden. (Vgl. auch den Abschnitt: Einbildungskraft.)

III. Die intellektuellen Gefühle.

Oft haben wir von gewissen Wahrheiten, ehe sie uns durch scharfes Denken erschlossen sind, eine dunkle Vorahnung. Dies nennen wir intellektuelle Gefühle, die das Denken und Erkennen begleiten. Sie sind 1) Wahrheitsgefühle, die „dem Erkennen der Wahrheit vorangehen und als treibende Kräfte dienen, nach der Wahrheit zu forschen", 2) Wahrscheinlichkeitsgefühle, die dann entstehen, „wenn die Gründe für den Eintritt eines der beiden möglichen Fälle sprechen, wobei die Gründe dominieren, die den entgegengesetzten Fall unterstützen". Von besonderer Wichtigkeit für den geistigen Zustand ist das Wahrheitsgefühl. Eine richtige Lehrmethode übt auf die Entwicklung und Regelung dieses Gefühls einen wesentlichen Einfluß. Der Lehrer muß die Wahrheit vor den Augen des Schülers entstehen lassen, aber dabei so verfahren, daß das Auffinden derselben nicht zu schwer wird. Die richtige Kultur der intellektuellen Gefühle von seiten des Lehrers befähigt den Schüler zu einem selbstthätigen Forschen. Einem im Sprechen geübteren Schüler sagt das Wahrheitsgefühl, ob dieser oder jener sprachliche Ausdruck der richtige sei. Das Wahrheitsgefühl kommt auch insbesondere uns dann zustatten, wenn wir uns rasch zu etwas entschließen sollen, keine Zeit haben zum Philosophieren und Klügeln. Es giebt vieles, was für uns auf dem Wahrheitsgefühl beruht. So fühlen wir, daß es einen Gott giebt, und ahnen seine Vollkommenheit, Allgüte und Allweisheit. Bei dem Glauben an die Unsterblichkeit der Seele lassen wir uns vom Gefühle leiten. Die Pflege des Wahrheitsgefühls ist von der größten Wichtigkeit, denn es ist „das eigentliche Lebensgefühl des Menschen, die Zierde und das Wesen desselben, bei dessen Verleugnung er der Unlauterkeit und Lüge und damit jedem sittlichen Verderben anheimfällt".

IV. Die religiösen Gefühle.

In inniger Beziehung zu den intellektuellen Gefühlen stehen die religiösen, die ihren Ursprung in den Vorstellungen von einer übersinnlichen Welt haben, deren Mittelpunkt der allmächtige Lenker unserer Schicksale ist. Wenn wir über die vielen Dinge und deren Zusammenhang im Weltall nachdenken, so drängt sich uns die Überzeugung auf, daß es ein allmächtiges Wesen giebt, dessen Weisheit und Güte uns mit Liebe und Dankbarkeit zu dem gütigen Versorger, weisen Gesetzgeber und liebenden Vater erfüllt und uns zur Hoffnung auf ein jenseitiges Leben berechtigt. Die religiöse Empfänglichkeit tritt bei dem Kinde schon früh zu Tage. Die Zeit muß benutzt werden, um religiöse

Gefühle in das Herz des Kindes zu legen, damit sie fest und sicher in ihm wurzeln. Die religiösen Gefühle sind ein Hauptfaktor bei der Erziehung. Leider wird der edle Trieb zur Ehrfurcht, Liebe und zum Vertrauen zu Gott oft durch mechanisches Auswendiglernen von Gebeten und durch den Zwang zu religiösen Beschäftigungen erstickt; denn dadurch gewöhnt sich das Kind leicht daran, Gott mit leeren Worten abzufinden. Zur richtigen Lehre von göttlichen Dingen ist der Augenblick zu benutzen, in dem das Kind nach dem Ursprunge der Wesen und Gegenstände fragt, z. B. woher die Sonne komme, wo die Fische, wo der liebe Gott u. s. w. wohnen. Die religiösen Gefühle werden insbesondere durch einen erbaulichen Religionsunterricht geweckt und gefördert, und der Religionsunterricht wird ein erhebender und erbaulicher, wenn das, was gelehrt wird, nicht mit dem Verstande und dem Gedächtnisse, sondern mit dem Gemüte aufgenommen wird. Wirkt der Unterricht in der Religion auf Herz und Gemüt, so werden dadurch Erfolge für die Gegenwart und Zukunft erzielt. Viel thut dabei auch das Beispiel des Lehrenden. Dieser muß den Lernenden ein wirkliches Vorbild, ein Muster der Frömmigkeit und Tugend sein.

V. Die moralischen Gefühle.

Die moralischen Gefühle entstehen aus der Übereinstimmung oder dem Widerstreite der Willenserscheinungen mit unseren sittlichen Ideen. Ihr Zweck ist, Urteile über das Gute und Böse zu fällen. Darum sind sie von großer Wichtigkeit für das Wollen und Handeln des Menschen. Das Kind bildet sich seine ersten Vorstellungen vom Sittlichguten durch Beobachtung derjenigen Personen, die mit ihm umgehen und denen es anhängt; zunächst meint es, daß alle, die ihm wohlwollen, gut sein müssen, und urteilt daher, daß es ebenso handeln müsse. Es kommt daher viel darauf an, daß das Kind Gelegenheit habe, wirklich Gutes zu sehen, um sittliche Vorstellungen zu erlangen, die „bei fortschreitendem Denken mit Leichtigkeit in wahre sittliche Ideen übergehen“. Der Erzieher kann viel zur Bildung sittlicher Urteile und Grundsätze beitragen, indem er dem Schüler die Folgen des Bösen klar macht und zur Prüfung seiner Gesinnungen veranlaßt. Hierdurch lernt der Schüler den Wert und den Unwert seiner Handlungen kennen, und es entwickelt sich in ihm das Gewissen, das innerste Selbstbewußtsein, in dem wir ganz von selbst fühlen, ob etwas, das wir thun wollen, oder was wir gethan haben, gut oder böse sei, und hiermit ist der rechte Grund gelegt zu der weiteren wahren Sittlichkeit, zu der Entwicklung der inneren Freiheit. Um zur wahren Sittlichkeit zu gelangen, bedarf der Mensch einer Kenntnis der Haupterfordernisse eines sittlichen Lebens. Es ist die Aufgabe der Schule,

den Zögling mit diesen Forderungen bekannt zu machen. Es sind: die Idee der inneren Freiheit, die Idee der Vollkommenheit, die Idee des Wohlwollens, die Rechtsidee und die Idee der Vergeltung. Um zur inneren Freiheit zu erziehen, kommt es zunächst auf die Bildung des sittlichen Urteils an. Das Kind muß Gutes vom Bösen unterscheiden lernen, und um dies zu bewirken, hat der Lehrer Beispiele aus der Weltgeschichte und biblischen Geschichte heranzuziehen, welche dem Kinde Personen vorführen, die entweder durch ihre Tugend Wohlgefallen oder durch ihre schlechten Handlungen Abscheu und Verachtung erregen. In der frühesten Jugend soll man dem kindlichen Geiste, der noch außerordentlich empfänglich für die sich ihm darbietenden Eindrücke ist, nur Beispiele echter Sittlichkeit zeigen; erst später, wenn der Begriff des Guten dem kindlichen Verständnis durch erläuternde Beispiele klar gemacht worden ist, soll auch von abschreckenden Beispielen Gebrauch gemacht werden. Hat das Kind das Unterscheidungsvermögen, dann ist es die Aufgabe des Lehrers, darauf hinzuarbeiten, daß die Denk- und Handlungsweise des Kindes mit den als wahr erkannten Grundsätzen übereinstimmt. Nicht früh genug kann damit begonnen werden. Denn nur durch Gewohnheit wird ein Kind dahin kommen, das Gute zu thun, von Natur neigt es mehr zum Bösen. Ermahnungen und Worte genügen hier jedoch nicht; das Beispiel des Lehrers ist es, welches mehr Einfluß ausübt, als alle anderen Erziehungsmittel. Auf ihn wird das Kind sehen, wenn es sich fragt, was ist gut, was ist böse? Sein Vorbild wird die Handlungsweise seines Schülers bestimmen. Wir kommen zur zweiten Grundidee der Sittlichkeit, der Idee der Vollkommenheit. Das Bestreben jedes Menschen soll es sein, immer mehr gottähnlich zu werden, sich zu einer größeren Vollkommenheit emporzuarbeiten, sowohl auf dem Gebiete des praktischen, wie des geistigen Lebens. Es gilt also, die guten Fähigkeiten und Anlagen der Kinder möglichst allseitig auszubilden, ihnen den hohen sittlichen Wert der Arbeit recht zu veranschaulichen. Die dritte Grundidee der Sittlichkeit, die Idee des Wohlwollens, fordert das rechte Verhalten des Menschen zum Menschen, verbannt jedes böse Gefühl des Neides oder der Schadenfreude und strebt nach den Tugenden der Güte, Milde und Freundlichkeit. Die beiden letzten Grundideen der Sittlichkeit, die Rechts- und Vergeltungsidee, sind aufs engste mit einander verbunden. Das Kind ist geneigt, Böses mit Bösem zu vergelten. Es ist daher Sache des Erziehers, die verkehrte Anschauung, daß böse Thaten menschliche Rache verdienen, zu verdrängen, und hat die Kinder anzuhalten, die ihnen zu teil gewordenen Wohlthaten nicht zu vergessen, sondern dem Wohlthäter dankbar zu sein und, so gut es in ihren Kräften steht, Gegendienste und Gefälligkeiten zu leisten. Neben der Liebe und Dankbarkeit gegen die Eltern ist auch die Liebe zu Fürst und Vater-

land durch Hinweisung auf den Frieden und die Sicherheit, welche man der weisen Herrschaft des Regenten verdankt, zu nähren. Von den sittlichen Gefühlen haben für die Erziehung besondere Bedeutung das Selbstgefühl, Ehrgefühl und Mitgefühl. Das Selbstgefühl, „die Förderung des eigenen Ichs bei Überwindung der sich ihm von außen entgegenstellenden Hindernisse", äußert sich schon frühzeitig. Das Kind sucht mit Vorliebe solche Beschäftigungen auf, durch welche es sein Übergewicht über andere Gegenstände und Wesen zeigen kann, und steigt die Lust des Selbstgefühls desto höher, je mehr die Kraft wächst, Lebloses und Lebendiges zu beherrschen. Das Selbstgefühl findet sich selten in richtigem Maße entwickelt. Bald tritt es zu schwach auf, wo die richtige Thätigkeit, Aufmerksamkeit und Willenskraft fehlt, bald zu stark, wo Lehre und Ermahnung, Beispiel und Autorität verachtet wird, Eigensinn, Mutwille, Trotz, Anmaßung und Herrschsucht sich zeigt. Das zu starke Selbstgefühl ist in seinen Folgen viel verderblicher, als das zu schwache. Es gehört alle Kunst der Erziehung dazu, das richtige Maß von Selbstgefühl beim Zögling zu erzielen: der Stoff und die Gelegenheit, daß der Zögling seine Kräfte unter Leitung des Lehrers übe, tragen am meisten zur Förderung und Steigerung des richtigen Selbstgefühls bei. Mit dem Selbstgefühl hängt das Ehrgefühl zusammen, welches aus der Anerkennung des eigenen Ichs von seiten anderer entspringt. Das Ehrgefühl ist die bequemste Handhabe, an welcher der Lehrer den Zögling zu fassen vermag; doch hat hierbei der Lehrer sich vor der Verwechslung des Ehrgefühls und des Ehrgeizes, welcher der Entwicklung des sittlichen Charakters sehr verderblich werden kann, zu hüten. Das Ehrgefühl sucht die Achtung und Zufriedenheit der Altersgenossen, der Ehrgeiz ringt nach Auszeichnung durch den Lehrer, verlangt die Bewunderung der Altersgenossen. Das Ehrgefühl verträgt sich mit der Bescheidenheit und Nächstenliebe, der Ehrgeiz führt zum Hochmut u. s. w. Kurz: Das Ehrgefühl ist ein sittliches Gut, der Ehrgeiz ein sittliches Übel und darum gänzlich aus der Erziehung zu verbannen. Das Mitgefühl oder das sympathetische Gefühl bezieht sich auf fremde Zustände. Da die Menschen mit einander wirken sollen, so müssen sie auch mit einander fühlen. Des einen Freude muß des anderen Mitfreude, des einen Leid muß des anderen Mitleid sein. Mitfreude und Mitleid sind die Grundformen des Mitgefühls. Die Pflege des Mitgefühls erhöht die Sittlichkeit, verdrängt die Selbstsucht, bahnt den Weg der Nächstenliebe und kettet durch gemeinsame Freuden und Leiden Bewohner desselben Ortes und Landes an einander.

V. Das Gemüt und seine Bildung*).

Das Gemüt wurzelt tief in der deutschen Nation; aber dennoch haben selbst unsere gelehrtesten Philosophen keine übereinstimmende Erklärung über das Wort „Gemüt" geben können. Jeder ist sich bewußt, was er sich unter Gemüt vorzustellen hat; aber man vermag es nicht klar und kurz auszudrücken. Einer unserer namhaftesten Philosophen, Kant, bezeichnet es mit dem Begriff Willen, während andere Willensbestimmtheit oder Willensrichtung darunter verstehen, wieder andere es für eine Gesamtheit der Gefühle halten. Man kann sich den Begriff aus verschiedenen Beispielen veranschaulichen.

Die einfachen gesangvollen Melodien der Mozartschen und Haydnschen Sonaten erfreuen das Herz durch ihre seelenvollen Klänge, und man fühlt sich durch dieselben glücklich und froh gestimmt. Ebenso ist es mit den Hebelschen Erzählungen aus dem Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes, die, nachdem man sie gelesen hat, einen angenehmen Eindruck hinterlassen, und deren man sich später noch gern erinnert. In gleicher Weise ergeht es wohl einem jeden, der die Geschichten und Gedichte des alten Wandsbecker Boten, des frommen Matthias Klaudius, gelesen hat, dessen Herzensgüte, Redlichkeit und Humor deutlich aus seinen Dichtungen spricht. Dieselben Empfindungen werden in dem wachgerufen, der einen Dom betritt, dessen prachtvoll gothischer Stil die Stimmung der Andacht erzeugt; voll Bewunderung ist aber die Seele erfüllt beim Anblick des tobenden Meeres, dessen Brausen und Rauschen, dessen Auf- und Niederwogen die Macht und Erhabenheit des Schöpfers vor Augen führt; erfreut wird das Herz beim Empfang eines Briefes, der uns die frohe Nachricht bringt, daß unsere Jugendfreundin von einer schweren Krankheit genesen ist. Diese Empfindungen, welche die Seele in eine gewisse Stimmung versetzen, und welche sich, seien sie angenehmer oder trauriger Art, wiederholen, bezeichnet man mit dem Ausdruck „Gemüt". Nachdem man das Wesen des Gemütes erkannt hat, muß man seine Aufmerksamkeit auf das Ziel richten, welches man bei der Ausbildung des Gemütes verfolgt. Bei Kindern ist es hauptsächlich die Pflicht der Eltern, ihnen so viel angenehme Empfindungen als möglich zuzuführen, um ihren Sinn heiter und froh zu erhalten; denn das Gemüt, welches im Glück gar zu leicht in Übermut ausartet, überläßt sich im Unglück der Verzweiflung. Es ist, wie Klärchen im Egmont spricht: „Himmelhoch jauchzend zum Tode betrübt." Deshalb ist es unsere Pflicht, zu der Ausbildung eines heiteren, zufriedenen Gemütes beizutragen, und dies

*) Kehr, Reden und Abhandlungen für Volkserziehung und Lehrerbildung.

geschieht, indem wir uns Stützen suchen, an denen das Herz im Unglück sicheren Halt findet. Diese Pfeiler, die das schwache Herz vor der Verzweiflung retten, sind ein klarer Verstand und ein sittlich fester Wille. Wo sich das Gemüt hierauf stützt, da verbindet sich Frohsinn mit Gleichmut, da kann man mit Schiller singen: „Nur wo das Strenge mit dem Zarten, wo Starkes sich und Mildes paarten, da giebt es einen guten Klang.“ Doch wie von Glaube, Liebe und Hoffnung die Liebe die größte ist, so gebührt auch dem Gemüte unter den drei Äußerungen des Menschengeistes die zärtlichste Pflege. Wie wichtig dies ist, ersieht man bei der Betrachtung des Gemütes als der Grundlage des gesamten Lebensglückes.

Unser Glück schaffen wir uns selbst; denn nicht mit Unrecht sagt das Sprichwort: „Der Mensch ist seines eigenen Glückes Schmied.“ Es wohnt nicht in einem Geldkasten, nicht bei hochgestellten Personen, denen Ehrenbeweise und Auszeichnungen zu teil werden, nicht in besonderen Ländern, sondern in dem eigenen Herzen, in dem Gemüt, welches das Glück erzeugt. Bei einem heiteren und zufriedenen Sinn muß der Mensch glücklich sein, sei er auf der Welt, wo er wolle, und lebe er als Bettler in einer Hütte oder als Herrscher in einem Palaste. Was kann die Liebe dem Fürsten nützen, der in seinem Herzen unglücklich ist, was alle Talente und Geistesgaben dem Künstler, den sie nicht erfreuen, der, trotzdem das Publikum ihm zujauchzt und ihm Beifall zollt, doch kein zufriedenes, glückliches Gemüt hat?

Weshalb so unbedingt unser Lebensglück des Einflusses unseres Gemütes bedarf, finden wir in dem Umstande, daß das Gemüt die Grundlage unserer Gefühle ist. Nur dem kommen Freundschaft, Liebe und Treue von Herzen, dem das Gemüt die wahre Kraft dazu verleiht. Solch ein Beispiel giebt uns die Natur; nur auf einem fruchtbaren gesunden Boden findet der Landmann all sein Mühen und Schaffen mit Erfolg gekrönt; herrliche Früchte gedeihen nicht auf einem Felsen, auch nicht unter den Dornen, welche den Samen ersticken, sondern allein auf dem guten Lande. Von wie großer Wichtigkeit der Einfluß des Gemütes ist, sieht man an seinem Verhältnis zu den ästhetischen und moralischen Gefühlen. Wenn man zunächst seine Aufmerksamkeit auf die Betrachtung der ersteren richtet, so kommt man zu der Überzeugung, daß man ohne Gemüt weder Schönes schaffen noch beurteilen kann. Ein jeder vermag schließlich sein Talent zu der größten Vollendung zu bringen; ein Maler eignet sich den erforderlichen Grad technischer Fertigkeit zum Kopieren an; doch nur ein Rafael voll Reichtum des Gemütes kann die Gemälde schaffen, welche die Seele des Menschen begeistern, nur ein Beethoven versteht es, den eigenen Gedanken Ausdruck zu geben in Tönen, die tief und innig zum Herzen sprechen. Die Gabe, Großes zu schaffen, selbständig hervorzubringen, ist nur einem reinen Gemüte gegeben. Ebenso ist es

mit der Beurteilung; denn wie auch Schiller sagt: „Ein erhabener Sinn legt das Große in das Leben, aber er sucht es nicht darin“, so beurteilen wir etwas Schönes nach der eigenen Empfindung, nach dem Inhalte unserer Seele. Hierin finden wir auch die Beantwortung jener Frage, die so oft im Leben an uns herantritt: Warum sind die Menschen in ihrem Urteil so wunderbar verschieden? Wie die ästhetischen Gefühle nicht ohne Gemüt bestehen können, so ist es auch mit den moralischen. Es heißt: „In verrotteten Gemeinde- oder Staatsverhältnissen kann vielleicht der unsittliche Mensch, etwa ein nichtsnutziger Beamter, schnell vorübergehend sein Glück machen, aber zur dauerhaften Brauchbarkeit, selbst des gescheitesten und geschicktesten Menschen, gehört bei uns in allen Verhältnissen sittliche Zuverlässigkeit, sei es in Gestalt von Ehrlichkeit, Treue und Gewissenhaftigkeit oder von regem Fleiß, von lebendiger Teilnahme für fremdes Wohl und Wehe oder von Vaterlandsliebe und aufopfernder Begeisterung für die höchsten Güter der Menschheit.“

Freilich muß man diesen Ausspruch als vollkommen richtig anerkennen, doch darf bei dieser Erkenntnis nicht das sittliche Gefühl und die glühende Empfindung von dem wahren Werte der moralischen Kraft fehlen, denn sonst nützt die Erkenntnis nichts, dann schafft sie keine moralischen Menschen. Zu solchen gemütlosen Leuten gehören die Wucherer der jetzigen Zeit, die durch Lug und Betrug schon manch ein Lebensglück zerstört haben, die ohne jede Nächstenliebe nur auf ihren Vorteil, nur auf ihr Glück bedacht sind. Was für ein Glück sie sich schaffen, das freilich kann man leicht erkennen. Nur der gemütvolle Mensch hat dieses Empfinden für das Leid oder die Freude anderer; er allein kennt das Gefühl der Mitfreude, über das Jean Paul sagt: „Zum Mitleide gehören Menschen, aber zur Mitfreude gehören Engel.“

Aus all diesem sieht man schon von selbst, daß das Gemüt auch die Grundlage aller echten Sittlichkeit ist. Wenn das Gemüt auch direkt nichts mit der Sittlichkeit zu thun hat, so wirkt es desto erkennbarer indirekt; denn Heiterkeit und Frohsinn des Gemütes sind die Fundamente alles Edlen und Guten, während Trübsinn und Bitterkeit die Ursachen der meisten Verbrechen sind; denn bevor ein Mensch zu einem Verbrecher wird, müssen unbedingt starke Gemütsbewegungen vorangegangen sein. Von einem frohen Gemüt sagt Jean Paul: „Heiterkeit ist der Himmel, unter dem alles gedeiht, Gift ausgenommen.“ Diesen Betrachtungen kann man zweierlei entnehmen, in seinem Urteil über andere stets milde zu sein, „denn wenn der Freund dich kränkt, verzeih's ihm und versteh', es ist ihm selbst nicht wohl, sonst thät er dir nicht weh“, und stets mit Rat und That das Seine zu thun, um andere vor Gemütsverbitterung zu bewahren. Besonders muß ein jeder auf sich selbst aufmerksam sein, seine Empfindlichkeit zu bekämpfen,

denn Rückert sagt: „Wenn es dir übel geht, nimm es für gut nur immer; wenn du es übel nimmst, so geht es dir noch schlimmer.“ So strebe ein jeder dahin, andere glücklich zu machen, denn damit verbindet sich das eigene Glück: „Wo Friede und Freude ist, da blüht Glück und Wohlsein, da wächst die Sittlichkeit, da gedeiht das Schöne.“ Das reine Gemüt kann nur allein das sittlich Schöne erzeugen, denn es heißt: „Wer Haß im Gemüt, wer Bosheit trägt und wer unlautere Regung, dem weigert die Kunst jedweden Gehalt und die Grazie jede Bewegung.“

Aus diesem allen ergiebt sich klar, daß das reine und frohe Gemüt das Fundament der wahren Religion ist. Müßten wir die Segnungen des Christentums verlieren, die schon hier auf Erden von früher Jugend bis ins späte Alter den wahrhaft Gläubigen treu zur Seite stehen, welche aus der Religion eine Herzensreligion machen, so könnten wir das Leid auf Erden nicht ertragen. Der Hinblick auf den Gekreuzigten allein vermag das verzagte Gemüt zu bestärken und es aus vielfachen Zweifeln zu wahrer Erkenntnis zu führen. Christus selbst nennt das höchste Gebot: „die Liebe von ganzem Gemüte“, und Paulus ruft den Ephesern die Worte zu: „Erneuert euch im Geiste eures Gemütes.“ Beide Sprüche nennen demnach das Gemüt den „Brunnen, aus dem das Wasser des ewigen Lebens quillt“.

Da dies die Wirkungen des Gemütes auf unser Denken, Fühlen und Wollen sind, so dürfte die Erziehung keine wichtigere Aufgabe kennen, als die Ausbildung des Gemütes, und doch gilt jetzt die Verstandeserziehung so viel höher; sie ist in unserer Zeit die stolze Königstochter, die Gemütsbildung dagegen das arme Aschenbrödel. Es sollten sich dabei nur die Eltern, Lehrer und Erzieher der Worte der heiligen Schrift erinnern: „Was hülfe es dem Menschen, wenn er die ganze Welt gewönne und nehme doch Schaden an seiner Seele?“ Die rechten Heilmittel, zu denen man greifen sollte, um dem ganzen Volke und der Jugend zur rechten Gemütsbildung zu verhelfen, gehen aus dem echten deutschen Sinn und Denken selbst hervor. Wenn man auf die vielfache Auslage über den Ursprung des deutschen Gemütes Bezug nimmt, so darf man immerhin denen beistimmen, welche das Gemütsleben in ein gewisses Abhängigkeitsverhältnis vom Naturleben stellen. Sicherlich übt die Natur einen wunderbaren Einfluß auf den gemütvollen Menschen aus, besonders in den Gegenden, wo Auge und Herz erfreut und ergötzt werden durch den Anblick mächtiger Berge, urwaldartiger Wälder und dann aber auch durch das Meer, ein Abbild der Unendlichkeit, der Macht und Erhabenheit des Schöpfers. Dort, wo die Naturschönheiten den Menschen fröhlicher und zufriedener stimmen, sind auch die Volkslieder entstanden. Wie wunderbar lieblich klingt vom Berge herab das lustige Lied der Hirten, die von jener Höhe in das Thal schauen, das sich weit unter ihnen erstreckt. Wie wehmütig und

traurig, wenn man an die Abschiedslieder der Gebirgsbewohner, besonders der Tiroler, denkt. An stillen Sommerabenden versammeln sich die Burschen und Mädchen der Harzdörfer, um weithin die mehrstimmigen Lieder ertönen zu lassen: „Kein Feuer, keine Kohle kann brennen so heiß, als heimliche Liebe, von der niemand nichts weiß" — „Ein Sträußchen am Hut, den Stab in der Hand" — „Guter Mond, du gehst so stille" — „Jtzt gang i an's Brünnele, trink aber nit" u. s. w. Wie erstaunt sind die Franzosen gewesen, die niemals mit frommen Liedern in die Schlacht gezogen sind, als unsere Soldaten gesungen haben: „Steh' ich in finst'rer Mitternacht so einsam auf der fernen Wacht" — „Morgenrot, Morgenrot, leuchtest mir zum frühen Tod" — „So viel Stern' am Himmel stehen" — „Du, du liegst mir am Herzen" — „Muß i denn, muß i denn zum Städle hinaus und du, mein Schatz, bleibst hier" u. s. w. Daß diese Lieder meist süddeutschen Ursprungs sind, ist leicht erklärlich; denn dort, in dem Geburtslande unseres Schiller und Uhland, ist das Gemüt viel inniger als im Norden, wo der berechnende Verstand es vielfach zurückdrängt.

Das beste Bildungsmittel ist die Musik, welche zum Herzen spricht; sie erweckt Empfindung und Gefühl im Menschen, wie es auch die Mutter weiß, wenn sie ihr weinendes Kind durch ein schönes Lied zur Ruhe singt; wenn die sanften Töne verklungen sind, haben sie das Leid verscheucht. Vor der Musik entflieht jegliche Sorge; das wildtobende Herz wird beruhigt und Frieden kehrt in die Seele ein. Vor allem aber trage man für körperliche Gesundheit Sorge; denn welch einen Einfluß die körperliche Pflege auf das Gemütsleben ausübt, sieht man an den Kindern. Wie heiter, sorglos und vergnügt ist ein gesundes Kind, während ein kränkliches, schwaches verdrießlich, mißmutig und eigensinnig ist. Die Ärzte sagen, das Gemüt des Menschen sei in seinem Blute, und wir alle stimmen dem Dichter folgenden Liedes bei: „Was frag ich viel nach Geld und Gut, wenn ich zufrieden bin; giebt Gott mir nur gesundes Blut, so hab ich frohen Sinn; und sing mit fröhlichem Gemüt mein Morgen- und mein Abendlied." Deshalb ist es die Pflicht der Eltern, durch Abhärtung, frische und gesunde Luft, Regelmäßigkeit und Mäßigkeit den Kindern einen frohen Sinn zu erhalten; die Erfüllung dieser Forderungen ist bei kränklichen Kindern oft recht schwer, wie Lenau sagt: „Kinder sind Rätsel von Gott, und schwerer als alle zu lösen; aber der Liebe gelingts, wenn sie sich selber bezwingt." Neben dem Vergnügen des Lebens sollen die Menschen in treuer Pflichterfüllung und gewissenhafter Arbeit zu ihrer Gemütsbildung beitragen. Die Arbeit, welche vielen Menschen nur als ein Fluch erscheint, der auf ihrer Seele lastet, wird zum Segen, sobald sie mit Freude betrieben wird. Nicht die Gewinnsucht, sondern die Liebe und der Eifer machen sie uns zu einer Quelle, aus der Einsicht, Treue, Geduld und Gewissenhaftigkeit hervor-

quellen, nur die Arbeit, welche im Geiste der Liebe und mit freudiger Hingabe des Herzens verrichtet wird, macht die Erde schon zum Himmel, sie veredelt das Gemüt und erfüllt das Herz mit Seligkeit. So soll man denn auch dazu beitragen, daß das Kind Freude an der Arbeit hat und sie lieb gewinnt, daß die Schule zu einem Haus treuer Arbeit und einem Bild des wahrhaftigen Lebens werde. Aber der Mensch soll nach treuer Erfüllung seiner Pflicht die Früchte seiner Arbeit genießen; denn nicht umsonst befiehlt der Herr: „Sechs Tage sollst du arbeiten und alle deine Dinge beschicken; aber am siebenten Tage sollst du ruhen."

Zu wahrer Gemütsbildung trägt auch vor allem das Familienleben bei. Wo Vater und Mutter das Glück in und nicht außer dem Hause suchen, wo Ordnung und Sauberkeit, vereint mit Liebe und Freundlichkeit, herrschen, da gestaltet sich das Gemütsleben der Kinder unbewußt.

Mit einem solchen Gemütsleben ist die reine Sittlichkeit eng verbunden; nur wo Liebe mit Strenge und Milde mit Ernst verknüpft ist, da lernen die Kinder den ernsten Sinn und die wahre Bedeutung des Gebotes: „Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren." Um sich die Ehre und Achtung der Kinder zu erwerben, müssen sie als Stellvertreter Gottes vor allem mit der Liebe die Konsequenz verbinden; wo das der Fall ist, da herrscht neben dem kindlichen Gehorsam die Furcht und reine Sittlichkeit, da gewinnen die Kinder jenes Vertrauen zu den Eltern, welches als der Grundstein wahrer Liebe zu betrachten ist.

Zu der moralischen Haltung der Eltern muß sich die Religiösität gesellen; wer Gottes Wort vor Augen und im Herzen hat, der wird in den Stürmen des Lebens festen Halt gewinnen, dem wird nie jene Stütze fehlen, an die er sich im Unglück klammert. Zu dem Frohsinn paart sich Gleichmut und zu der Liebe der feste Glaube bei demjenigen, von welchem geschrieben steht: „Und ob alles im ewigen Wechsel kreist, es beharrt im Wechsel ein ruhiger Geist." Dann können die Wellen das Schiff nicht in den Abgrund reißen, denn eine sichere Hand lenket das Ruder, dann sprechen wir ruhig im Glauben mit Samuel Rodigast: „Was Gott thut, das ist wohlgethan."

Wenn nun auch für alle Menschen, für Regierende und Regierte, für die Vorgesetzten und Untergebenen, die Herren und Diener in Kreise, Staat und Gemeinde, die Lehrer in Kirchen und Schulen, die Glieder aller Kreise, aller Stände, Lebensschichten und Konfessionen, das Wort gilt: „Verhelft dem so schwer vernachlässigten Gemüte wieder zu seinem Rechte", so soll vor allem das Familienleben dahin wirken. Von den Frauen, als „den Trägerinnen des deutschen Gemütes", wird hauptsächlich gefordert, „die Hüterinnen edler Schamhaftigkeit, feiner Sitten und frommen Glaubens, die Priesterinnen des

Hauses, die Pflegerinnen der Sittlichkeit, die Erzieherinnen der Kinder zu sein", und deshalb ergeht an sie hauptsächlich der Ruf, dem deutschen Gemüte zu seinem Rechte zu verhelfen; denn Rückert sagt: „Der Geist des Mannes mag fein in die Welt sich wagen, des Weibes Seele soll den Haushalt still bewegen; der Haushalt ist die Welt, in die sie ist gestellt; die Welt bestellt sie, wenn den Haushalt sie bestellt. Sein Wissen mag der Mann in alle Welt verschwenden, ein Weib soll, was sie weiß, in ihr Gemüt verwenden."

C. Die Bildung des Willens.

Einleitung.

Die ersten Begehrungen des Kindes zielen auf die Erhaltung von Lust- und Vernichtung von Unlustempfindungen hin; jedoch ist das Objekt dieser Lüste zunächst unbestimmt, weil das Kind nicht die Mittel kennt, die Lust zu erhalten und die Unlust zu vertreiben. Erst später geht der blinde Trieb in bestimmte Begierden über. Die Begehrungen des ersten Kindesalters sind alle sinnlicher Art, welche sich nur auf die Förderung des körperlichen Organismus beziehen, aber bei dem Erwachen des geistigen Lebens entstehen intellektuelle Begierden, die mit der zunehmenden Entwicklung der Vorstellungskreise wachsen. Wenn der Mensch diese Entwicklungsstufe erreicht hat, wenn er überlegt, bevor er etwas beginnt, dann erst kann er die Freiheit des Willens erlangen. Freilich bleiben viele Leute, selbst ganze Nationen, auf der Stufe des sinnlichen Begehrens stehen, aber ein denkender, vernünftiger Mensch richtet sich nach den Grundsätzen der Sittlichkeit und versucht sein Verlangen zu zügeln. Wenn ein Kind sich selbst überlassen bleibt, kann sein Wille leicht ausschließlich der Sinnlichkeit anheimfallen. Die nach dieser Seite hinneigenden Begierden werden später zu Leidenschaften, die den Keim zum Guten im Menschen ersticken und ihn taub machen gegen die vernünftige Einsicht. Deshalb soll von Anfang der Schulzeit an eine geistige Macht auf den Zögling einwirken und ihn gewöhnen, seine Wünsche der Herrschaft der Vernunft unterzuordnen. Der Lehrer hat daher unbedingten Gehorsam, Fleiß, Disziplin beim Unterricht zu fordern und diesen Forderungen einen Nachdruck durch Lohn und Strafe zu geben. Da der Lehrer mehrere Stunden täglich mit den Schülern verkehrt, kann er

einerseits gut ihren Charakter kennen lernen und intensiv auf denselben einwirken, andererseits wird der Schüler ihm bald Zutrauen und Achtung entgegenbringen und willig anerkennen, daß er seinen Willen allgemeinen Gesetzen unterordnen muß, als deren Personifikation der Lehrer erscheint. Plato sagt: „Die Tugend ist ein Wissen.“ Dieser Ausspruch ist vollständig gerechtfertigt; denn der Unterricht übt großen Einfluß auf die Willensäußerungen des Kindes aus, indem er durch die richtige Stoffwahl und Behandlung desselben das Gefühl erwärmt und für das Schöne und Gute begeistert. Mehr als jede Lehre wirkt aber das Beispiel. Der Lehrer muß Liebe zu seinem Beruf und Freudigkeit in der Erfüllung seiner Pflichten zeigen. Das Beispiel der Pünktlichkeit und Ordnung gebe er hauptsächlich im Anfange und nach Möglichkeit auch im Schlusse der Stunden, sowie in seinem ganzen inneren und äußeren Benehmen. Er darf kein unruhiges, zerfahrenes Wesen haben, sondern muß stets nach bestimmten Grundsätzen handeln. Sein ganzes Äußere, seine Haltung, Kleidung u. s. w. darf nichts Auffallendes und Unordentliches zeigen. Seine ganze Thätigkeit muß das Gepräge reinster Wahrheitsliebe an sich tragen. Kurz, er muß dem Schüler als gutes Beispiel dastehen.

I. Die Erziehung zum Gehorsam und die geeigneten Mittel zur Bewirkung desselben.

Gehorsam ist die Grundtugend der Kinder, aus welcher sich die übrigen Tugenden entwickeln. Darum ist es die Aufgabe des Lehrers, das Kind zum Gehorsam zu erziehen. Aber zu welcher Art des Gehorsams muß der Lehrer das Kind erziehen, zum Gehorsam gegen wen muß er es erziehen, und wie muß er es anfangen, wenn er dies schwere Ziel erreichen will.

Es ist falsch, wenn man glaubt, seine Unabhängigkeit und Freiheit dadurch zu beweisen, daß man sich gegen den Willen anderer auflehnt; vielmehr ist ein solcher Widerstand gegen sittliche Gewalten ein Zeichen innerer Unfreiheit und führt den Menschen nie zum wahren Glück. Die sittliche Freiheit ist unzertrennlich mit dem Gehorsam; denn sie ist keine Willkür, sondern ein Unterordnen unter Gesetze, die der Geist des Menschen sich selbst aufgestellt hat, und je strenger er sich den Gesetzen fügt, desto freier und glücklicher wird er sich fühlen, wie Goethe die Iphigenie so schön aussprechen läßt: „Und folgsam fühlt sich meine Seele am schönsten frei.“ Es ist aber nötig, um diesen schwersten Gehorsam, den Gehorsam gegen die Pflicht zu üben, daß wir vorher gelernt haben, unseren Willen dem anderer unterzuordnen, und dahin muß das Kind durch seine Erzieher geführt werden. Von

Jugend auf muß das Kind dazu angehalten werden, zu gehorchen, zuerst seinen Eltern, dann seinen Lehrern und endlich auch Gott. Das natürliche Gefühl der Anhänglichkeit und Ehrfurcht gegen den Erzieher muß den Grund dieses Gehorsams bilden.

Die Eltern überhäufen das Kind von Jugend an mit Liebe und Wohlthaten. Sie lehren es das Gute thun, sie wenden alles von ihm ab, was seiner geistigen Entwicklung schaden kann, dafür erfüllt das Herz derselben ein Gefühl der Dankbarkeit, das sie treiben muß, den Eltern ohne Widerrede zu gehorchen.

Hand in Hand mit der Erziehung im Hause geht die Erziehung in der Schule. Die Lehrer setzen fort, was die Eltern begonnen haben, und auch ihrem Willen müssen die Kinder sich unbedingt unterordnen. Sie werden bald fühlen, daß sie sich nicht einer feindlichen Gewalt, sondern einer sittlichen Macht beugen, die ihr Bestes im Auge hat, und selbst, wenn die Lehrer sich gezwungen sehen sollten, die Kinder zu bestrafen, werden dieselben bald einsehen, daß auch dies nur zu ihrem Besten geschieht.

Neben dem Gehorsam gegen Eltern und Lehrer dürfen wir nicht versäumen, früh in das Kinderherz die Liebe zu dem zu pflanzen, der allein überall helfen kann, wo Elternhülfe nicht mehr ausreicht, den Gehorsam gegen den Gott, der mit Recht der Allweise, Allgerechte und Allmächtige genannt wird. Seinem „Du sollst" müssen sie sich früh beugen lernen; denn ein Auflehnen gegen seine Gebote ist erfolglos und macht uns unglücklich.

Wenn wir aber das Kind zur wahren inneren Freiheit führen wollen, müssen wir uns hüten, es zu einem knechtischen Gehorsam zu erziehen, der seinen Grund nur in der Furcht hat; denn ein solcher macht es nur unfrei und führt es zur Unselbständigkeit. Wir müssen es vielmehr zu einem kindlichen Gehorsam anhalten, es muß lernen, aus Liebe gehorchen, und weil es will, nicht weil es muß.

Wie erzieht man denn ein Kind zu solchem Gehorsam? Die Aufgabe ist keine leichte, sie bedarf der größten Achtsamkeit seitens des Erziehers; denn neben den natürlichen Regungen der Dankbarkeit und Ehrfurcht finden sich im Herzen des Kindes auch Eigenwille und Egoismus, die sich gegen den Willen der Eltern und Lehrer auflehnen. Doch diesem Eigenwillen gegenüber muß der Erzieher seine ganze Autorität geltend machen; das Kind muß immer wissen, daß es unbedingt in der Hand seines Erziehers ist. Keine zeitweise Nachgiebigkeit darf es auf den Gedanken kommen lassen, daß es den festen Willen derselben durch Eigenwillen oder Schreien erschüttern kann. Auch bei Krankheitsfällen darf man ihm nicht unbedingt in allen Stücken den Willen thun, da es dadurch in seinem Eigenwillen leicht dauernd bestärkt wird. Falsch ist es, wenn man das Kind von frühster Jugend an durch Gründe zum Gehorsam erziehen will; denn es ist

dann noch nicht verständig genug, um dieselben einzusehen. Der Gehorsam muß zuerst blind sein, das Kind muß gehorchen, weil die es wollen, die ihm an Wissen und Erfahrung überlegen sind. In einem Alter hingegen, wo das Kind in seiner geistigen Entwicklung fortgeschritten ist, wird es oft angebracht sein, das Warum anzugeben, um das Vertrauen zu stärken und das Bewußtsein zu wecken, daß man dadurch allein wahrhaft sittlich frei werden kann. Goethe läßt es im Torquato Tasso Antonio aussprechen mit den Worten: „Gar gern gehorcht man einem edlen Herrn, der überzeugt, indem er uns gebietet.“

Eine bequeme, aber verwerfliche Methode ist es, das Kind durch Drohungen mit Strafe oder Versprechungen auf Belohnung allein zum Gehorsam führen zu wollen; denn gehorchen, weil man sich einen Genuß davon verspricht, ist eben so falsch, als nur darum sich unterordnen, weil man andernfalls bestraft werden würde. Diese letzte Art des Gehorsams würde jenen unfreien, knechtischen Sinn wecken, der zur Heuchelei führt und die Kinder lehrt, äußerlich gehorchen, während sie innerlich opponieren, und doch ist es gerade dieser innere Eigenwille, der gebrochen werden soll. Hiermit soll jedoch nicht jede Anwendung von Lohn und Strafe überhaupt als verwerflich dargestellt werden, sondern sie sollen nur nicht als Motive zum Gehorsam, sondern als eine natürliche Folge der Handlungsweise der Kinder angesehen werden. — Die Aufgabe des Erziehers ist nicht die, den Willen des Kindes zu brechen, sondern ihn, wenn er falsch ist, umzugestalten und auf das Gute zu lenken, kurz, ihn in Übereinstimmung zu bringen mit dem Willen des Erziehers, dann wird das Kind gern und aus eigenem Antriebe sich unterordnen. Nicht jede Unachtsamkeit und Zerstreutheit darf gleich als Eigensinn ausgelegt werden; überhaupt müssen Ausbrüche des Eigenwillens möglichst vermieden werden. — Der Gehorsam muß, wie schon vorher gesagt wurde, in der Ehrfurcht und Liebe seinen Grund haben, die die Kinder zu ihren Eltern und Lehrern hegen. Das Kind muß seinem Erzieher nacheifern und sich bemühen, demselben ähnlich zu werden. Durch nichts kann man mehr auf ein Kind einwirken, als durch das eigene Beispiel, darum muß ein Erzieher sich allerzeit seiner schweren Aufgabe und der großen Verantwortlichkeit, die auf ihm liegt, bewußt sein, sein ganzes Benehmen den Kindern gegenüber aufs strengste kontrollieren. Wenn die Kinder mit Bewunderung und Ehrfurcht zu ihren Eltern und Lehrern emporschauen sollen, so müssen dieselben durch ihr Verhalten sich solcher Gefühle wert zeigen. Für die Eltern, die täglich im innigsten Verkehr mit den Kindern zusammenleben, ist diese Aufgabe noch weit schwieriger, als für die Lehrer, die denselben nur in der Klasse gegenübertreten. Wie können die Eltern, die doch auch nur unvollkommene Menschen sind, den Kindern gegenüber Launen und Charakterschwächen zeigen,

welche das Gefühl der Ehrfurcht beeinträchtigen! Um so mehr müssen sie bemüht sein, dem Kinde gegenüber ihre Verdrießlichkeiten zu unterdrücken, da vor allem ein gleich freundliches Benehmen erforderlich ist, wenn die Kinder sich willig unterordnen sollen. Man darf nicht zu viel und nicht unfreundlich, wohl aber bestimmt befehlen. Einen einmal gegebenen Befehl darf man nur schwer zurücknehmen, z. B. darf man nicht heute erlauben, was man gestern verboten hat, nicht einmal bestrafen, was man ein andermal hat durchgehen lassen; denn durch nichts wird der Gehorsam mehr erschüttert, als durch solche Inkonsequenzen. — Wenn Eltern und Lehrer sich so bemühen, durch ihr eigenes Beispiel auf das Kind einzuwirken, dann werden sie gewiß den gewünschten Erfolg erzielen.

So schwer es nun auch sein mag, ein Kind zum Gehorsam zu erziehen, so werden doch alle Pädagogen darauf bedacht sein, dies Ziel zu erreichen, da durch Gehorsam allein das Kind zur wahren sittlichen Freiheit geführt werden kann.

Fassen wir das Ganze zusammen, so ergeben sich folgende Punkte, aus denen Gehorsam geleistet wird. 1) Aus Furcht vor einem stärkeren Willen, 2) aus Liebe gegen einen geliebten Herrn, 3) aus Ehrfurcht vor einem höheren Gesetz, 4) aus Liebe zu Gott.

II. Die Erziehung zum Fleiße.

Ein Ausspruch Franckes sagt, daß man den Kindern besonders neben Liebe zum Gehorsam auch die zum Fleiße einprägen müsse. Um diesen Ausspruch recht würdigen zu können, muß man erst den hohen Wert des Fleißes erkennen. Mit dem Gehorsam verbunden, dient der Fleiß, das Pflichtgefühl zu stärken; sodann wird der Verstand durch die beständige Übung geschärft. Wie dem Nachlässigen das Leichte sogar unausführbar wird, so kann das Schwierige durch sorgfältigen Fleiß erfaßt werden. Endlich stählt der Fleiß den Willen. So sind im Fleiße die wichtigsten Ansätze zum dereinstigen Charakter der Jugend; im Kindesalter ist es sogar die Hauptform der Charakterbildung. Um die Jugend nun zum Fleiße zu erziehen, ist es in erster Linie von Wichtigkeit, daß der Lehrer dem Zögling ein gutes Beispiel giebt. Um Pflichtgefühl und Interesse einzuprägen, muß der Lehrer selber seine ganze Kraft dem Lehrstoffe widmen, denn sobald das Kind bemerkt, daß der Lehrer nicht ganz bei der Sache ist, wird es bald seine Aufmerksamkeit anderen Gegenständen widmen. Eine Hauptbedingung aber, die Kinder zum Fleiße zu erziehen, ist die richtige Wahl des Unterrichtsstoffes. Dieser muß der Fähigkeit des Kindes angemessen sein; er darf weder zu leicht noch zu schwer verständlich sein, da dem Schüler dann leicht das nötige Interesse fehlen

würde; im letzteren Falle auch das richtige Verständnis. Dieses dem Kinde einzuprägen, ist ebenfalls von großer Wichtigkeit. Dazu gehört vor allem, daß das Kind zur Zeit nicht mit zu vielem überladen wird, sondern daß der Gegenstand, um den es sich handelt, als einzelner betrachtet, und alles, was von der Sache ablenken kann, fern gehalten wird. Der Schüler muß sich in den Gegenstand vertiefen und längere Zeit sich mit demselben beschäftigen, damit sich nicht die verschiedenen Wissenschaften in seinem Geiste unter einander mengen. Deshalb können auch Drohungen, Scheltworte, Strafen u. s. w. zerstreuend wirken. Wenn der Lehrer nicht selbst den Unterrichtsstoff zu wählen hat, so soll er doch das Anziehendste in den Vordergrund stellen.

Und wie viel hängt vom Lehrton ab, wie viel von der Freundlichkeit des Lehrers, von der Pflichttreue und Beharrlichkeit, mit welcher er die Zöglinge unterrichtet. Wenn der Verstand seine Nahrung, das Gefühl seine Befriedigung hat, so wird das Kind auch wollen. Mag der Lehrer sich die erdenklichste Mühe geben, die Aufmerksamkeit der Schüler zu erregen, so wird das Kind doch nur dann etwas lernen, wenn es aus eigenem Antriebe sich in den Gegenstand vertieft. Doch ist die Schule nicht allein fähig, das Kind zum Fleiße zu erziehen; auch das Haus muß einen großen Teil dieser Aufgabe übernehmen. Die Eltern sind verpflichtet, die häuslichen Arbeiten zu beaufsichtigen, und auch sonst diese zu Fleiß und Ordnung anzuhalten. Doch in wie vielen Familien wird hiergegen gefehlt! Wie leicht kann es geschehen, daß das Kind im elterlichen Hause vernachlässigt oder mit Geschäften so überladen wird, daß ihm zum Lernen keine Zeit bleibt. Daß sich bei gutem Willen des Kindes hierin auch vieles ändern läßt, ist gewiß; denn wenn das Kind nur will, so wird es viele Hindernisse zu überwinden wissen. Doch wo die eigene Trägheit des Kindes mit der Gleichgültigkeit der Eltern Hand in Hand geht, ist es schwierig, aus dem Kinde einen tüchtigen Menschen zu erziehen.

Zu den Hindernissen des Fleißes gehört auch der Umgang mit Altersgenossen, der nicht immer passend gewählt ist. Herbart sagt hierüber: „Manche Zöglinge zeigen viel Gedächtnis, Phantasie, Verstand in ihrer Sphäre, während ihnen vom Lehrer dessen wenig eingeräumt wird. Sie herrschen sogar als die Vernünftigsten in ihrem Kreise, besitzen wenigstens die Achtung ihrer Gespielen, während sie in den Lehrstunden unfähig sind.“ Wo nun bei dem Kinde der Trieb zum Spiel überwuchert, bleibt für den Unterricht nur wenig über; während das Kind in der Schule sitzt und zuzuhören scheint, weilt es in Gedanken noch bei den mit den Gespielen verübten Streichen. In diesem Falle darf man das Kind zwar nicht ganz vom Umgang mit Altersgenossen ausschließen, doch muß man sehr viel Rücksicht auf den Umgang des Kindes nehmen, damit dieser fördernd auf das Gemüt des Kindes einwirkt; denn gerade bei dem freien Spiel äußert sich

der eigene Wille und die Charaktereigentümlichkeit des Kindes am auffallendsten. Die Jugend muß sich jedoch nach und nach daran gewöhnen, die freie Zeit nicht nur als Erholungszeit anzusehen, sondern auch als ein Mittel, um Kraft zu neuer Arbeit zu sammeln. Denn es ist sowohl im geistigen, wie auch im leiblichen Sinne wahr, und der Kern der Sache, was Salomo sagt: „Lässige Hand macht arm, aber der fleißigen Hand macht reich."

III. Die Disciplin beim Unterricht.

Zur Förderung der Disciplin stehen dem Lehrer verschiedene Mittel zu Gebote. Zunächst hat der Lehrer auf die Haltung der Schüler zu achten, diese darf keine schlaffe, krumme oder gebückte sein, sondern sie muß sowohl beim Sitzen, als beim Stehen aufrecht und frisch sein. Neben der Haltung muß der Lehrer auf ein deutliches, klares und lautes Sprechen der Schüler Gewicht legen. Selbstverständlich muß er selbst diesen Anforderungen vollkommen nachkommen; denn er kann von seinen Schülern nur fordern, was er selbst leistet. Jeder Schüler muß seinen bestimmten Platz in der Schule haben, dadurch wird er an Ordnung gewöhnt, auch ist es für den Lehrer notwendig, daß er genau weiß, wo jeder Schüler sitzt, und dies ist namentlich in größeren Klassen nur durch bestimmte Plätze zu erreichen.

Die Schüler müssen in gleichmäßigen Abständen auf die Schulbänke verteilt sein, so daß der Lehrer alle leicht beobachten kann, und zwar ist es zweckmäßig, sie hinter einander zu gruppieren. Auch auf ein gleichmäßiges Aufstehen und Niedersetzen muß der Lehrer achten.

Wo für eine gute Haltung gesorgt ist, da ist auch für die Ruhe schon das meiste gethan, jedoch müssen wir noch einige Punkte ins Auge fassen. Zunächst darf der Lehrer nicht dulden, daß ein Schüler dem andern vorsagt oder daß einer vorlaut antwortet, ohne gefragt zu sein, noch weniger aber, daß sich ein Schüler mit seinem Nachbar während des Unterrichts unterhält. Auch beim Übergange von einer Stunde zur andern muß die Ruhe bis zu einem gewissen Grade beobachtet werden. Während des Unterrichts muß der Lehrer die Disciplin allein aufrecht halten, nicht etwa in einem Schüler der Klasse einen Aufseher stellen. Dadurch schmälert er sein Ansehen in den Augen der Schüler und weckt gar oft in dem Schüler, dem er diesen Posten überträgt, einen großen Eigendünkel, der sehr schädliche Folgen für den Charakter desselben haben kann. Abgesehen davon, ist aber auch der Schüler in der Regel nicht imstande, das Geforderte zu leisten, da ihm die Einsicht, der Überblick und oft auch das nötige Ansehen unter seinen Mitschülern fehlt; auch läßt sich wohl leicht ein

Schüler bewegen, bei einer Unart seines guten Freundes ein Auge zuzudrücken, während er die eines ihm feindlichen Schülers in grellerem Lichte darstellt, als sie gar ist.

Um eine gute Disciplin erzielen zu können, muß zu der Haltung und Ruhe auch noch die Ordnung hinzukommen. Der Lehrer muß strenge darauf halten, daß die Bücher sich in einem guten Zustande befinden, daß sie sauber und nicht beschrieben sind. Es ist zweckmäßig, wenn die Hefte, die der Lehrer erhält, alle von derselben Art sind, doch nicht nur die Hefte, die der Lehrer zur Durchsicht erhält, sondern auch alle anderen Bücher müssen sauber gehalten werden. Alle Bücher und Hefte müssen mit dem Namen des Eigentümers versehen sein. Die Schüler müssen nicht nur ihre Bücher und Schreibutensilien in Bereitschaft halten, sondern auch alle Schulgegenstände müssen vor Beginn der betreffenden Stunden herbeigeschafft werden.

IV. Strafen und Belohnungen.

Dem Lehrer stehen in seinem Berufe zwei Mittel helfend und fördernd zur Seite: Strafe und Belohnung. Das Kind soll zur sittlichen Freiheit erzogen werden. Damit aber der schwache kindliche Wille das Thun des Kindes beherrsche, muß man denselben kräftig unterstützen, und dies geschieht durch die Freude an der Belohnung und die Furcht vor der Strafe. Wie aber die Belohnung mit größter Vorsicht zu erteilen ist, wenn sie die beabsichtigte Wirkung erzielen soll, so erfordern auch die Strafen in ihrer Auswahl und Anwendung die ganze Aufmerksamkeit des Lehrers.

Jeder Lehrer soll die Strafen möglichst zu vermeiden suchen, weil durch das zu häufige Anwenden derselben ihre Wirkung geschwächt wird. Erfordert es jedoch die Pflicht des Lehrers, einen Schüler zu strafen, so muß er sich zuerst selbst überwinden. Nie darf er sich von seinem Zorn und Eifer zu unpassenden Worten hinreißen lassen, sondern ernst und ruhig muß er die Strafe vollziehen. Er muß sein Augenmerk darauf richten, daß jede Strafe entschieden sittlich sei. Dieselbe soll vor allen Dingen in innerem Zusammenhange mit dem Vergehen stehen. Es dürfen nicht immer dieselben Strafen angewendet werden, sondern dieselben müssen sich nach der Art des Vergehens richten. Die Strafe muß aber an sich gut sein. Der Lehrer darf in Mädchenschulen nicht dieselben Strafen anwenden wie in Knabenschulen. Er muß das größere Zartgefühl der Mädchen berücksichtigen, während er bei den Knaben energischer auftreten kann, doch darf er auch hier nie ausfallend und roh werden. — Bei der Ausführung der Strafen muß der Lehrer sich nach dem Alter, und so weit es möglich ist, auch nach der Individualität des Schülers richten. Bei jüngeren Kindern darf man

öfter strafen, während dies bei älteren eine Ausnahme sein muß. Bei jüngeren Kindern müssen die Strafen sinnlich, also greifbar und fühlbar sein, während bei älteren Schülern das Äußere fast ganz wegfallen und ein Blick oder ein Wort genügen muß. Was die Berücksichtigung der Individualität betrifft, so darf man natürlich bei einer größeren Schülerzahl nicht zu viel von dem Lehrer verlangen, doch ist es empfehlenswert, daß dieser die körperliche Disposition, den Gesundheitszustand und die häuslichen Verhältnisse der einzelnen Schüler berücksichtige, dann wird er bei einem Kinde ein Vergehen oft milder beurteilen als bei dem andern. Doch hüte sich der Lehrer, in den naheliegenden Fehler der Ungerechtigkeit zu verfallen, dann würde er bald allen Einfluß auf die Kinder verlieren. — Die Arten der Strafen sind sehr verschieden. Die einfachste Strafe ist der strafende Blick des Lehrers, der besonders wirksam in den Oberklassen ist, wenn die Kinder in den Unterklassen gut erzogen sind. Diese Strafe ist insofern die beste, als sie dem Lehrer nichts von seiner kostbaren Zeit raubt und von den übrigen Schülern meist nicht gemerkt wird. Sie reicht vollkommen aus, wenn der Lehrer sich gut präpariert hat und seinen Stoff den Schülern interessant vorträgt. Ist seine Vorbereitung jedoch mangelhaft und der Unterricht infolge dessen langweilig, so muß er zu schärferen Strafen greifen, an denen jedoch nicht die Kinder, sondern gewöhnlich der Lehrer selbst schuld ist. Es tritt dann an Stelle des Blickes das Wort. Oft genügt ein bloßer Anruf, um ein unaufmerksames Kind aufzumuntern. Richtet der Lehrer dann mehrere Fragen an dasselbe, so werden sie oft mehr als lange Strafreden nützen. — Eine Verschärfung der Strafe tritt ein, wenn der Lehrer dem Schüler sein schlechtes Betragen, seine Unaufmerksamkeit und Trägheit vorhält. Tadelt der Lehrer ein Kind wegen seiner mangelhaften Leistungen, so muß er jedoch zuvor prüfen, ob die Aufgaben nicht zu schwer für dasselbe waren, oder ob es durch Krankheit oder häusliche Verhältnisse vom Arbeiten abgehalten wird. Jedenfalls dürfen die häuslichen Aufgaben nicht zu umfangreich sein und müssen im Unterricht genau durchgenommen werden, damit sie von allen Schülern verstanden sind. Wollen diese Strafen nicht fruchten, so muß der Lehrer zum Verweis greifen, der häufig von einer Drohung begleitet ist. Der Lehrer drohe nicht zu häufig, lasse aber niemals eine Drohung unausgeführt, weil er dann bald seine Autorität verlieren würde. — An die Wortstrafen schließen sich die Ehrenstrafen. Eine empfindliche Ehrenstrafe ist die Erteilung einer schlechten Zensur. Wenn der Tadel so Eltern und Verwandten verkündet wird, ist er viel empfindlicher, als ein bloßer Verweis. Giebt ein Kind häufig zu Störungen Anlaß, so setze man es für sich auf einen besonderen Platz, möglichst in die Nähe des Lehrers, doch dulde man die Bezeichnung „Strafbank“ u. s. w. nicht. Will man einen Schüler noch empfind-

licher strafen, so lasse man ihn aufstehen oder aus der Bank heraustreten. Zu vermeiden ist jedoch das Herausweisen aus der Klasse. Der Lehrer zeigt dadurch nur seine Ohnmacht, und dem Schüler ist die momentane Befreiung von dem lästigen Schulzwang sehr willkommen. Ferner kann man den Schüler auch in seinem Besitz strafen, indem man ihm sein Eigentum auf kürzere oder längere Zeit entzieht; doch sind Geldstrafen nicht empfehlenswert. - Man kann einen Schüler auch dadurch strafen, daß man ihn von einem Spiel oder einem gemeinsamen Ausflug ausschließt, oder ihm ein Amt, das er in der Schule bekleidet, zeitweilig oder für immer entzieht. — Ferner werden in den Schulen Freiheitsstrafen verhängt. Das sogenannte Nachsitzen ist bei anhaltend trägen und unpünktlichen Kindern eine sehr berechtigte Strafe, weil sie gezwungen werden, die ungenügend gemachten Arbeiten oder die verlorene Zeit nachzuholen. Die Schüler müssen jedoch beim Nachsitzen stets beaufsichtigt werden, damit sie nicht, statt zu lernen, Unfug treiben, und ebenso müssen die Eltern von der Strafe der Kinder in Kenntnis gesetzt werden. Man soll die Kinder jedoch nicht zu lange nachsitzen lassen, weil sonst ihre Gesundheit leicht gefährdet wird. — Auch durch Strafarbeiten kann man die freie Zeit der Kinder kürzen, doch dürfen auch diese nie zu umfangreich sein. — Als letzte Strafe für Lügen, Unredlichkeit und Widerspenstigkeit ist die körperliche Züchtigung nicht zu vermeiden; dieselbe sollte jedoch in Knabenschulen möglichst beschränkt, aus den Mädchenschulen ganz verbannt werden.

Wir sehen hieraus, wie wichtig, ja unentbehrlich die Strafe bei der Erziehung ist. Möchten Eltern und Lehrer sich der hohen Bedeutung derselben stets recht bewußt bleiben und die Strafen zur rechten Zeit und mit Weisheit anwenden. Dadurch beweisen sie am besten ihre Liebe zu den Kindern, denn „Wer sein Kind lieb hat, der züchtigt es".

Über den Zweck der Strafe gelten augenblicklich zwei Ansichten. Nach der einen Auffassung besteht der Zweck der Strafe in der Sühne der begangenen Schuld oder in der Wiederherstellung der verletzten Ordnung (Sühnetheorie). Nach der anderen Auffassung besteht der Zweck der Strafe in der abschreckenden Wirkung (Abschreckungstheorie). Jede Strafe sei aber in erster Linie ein Besserungsmittel; erfüllt sie den Nebenzweck der Abschreckung, so sorge man bei Zeiten dafür, daß zu der Furcht vor Strafe auch bald der innere Abscheu vor dem Bösen hinzutrete.

Bei der Anwendung der Belohnung sind die folgenden Punkte zu beobachten:

Die Belohnung darf nicht für einen einzelnen Fall erteilt werden, auch nicht für gutes Verhalten allein, weil man dies

als selbstverständlich verlangen muß. Eine Belohnung darf nur für einen besonderen (freiwillig) geleisteten Dienst erteilt werden.

Die Belohnung darf nicht zu häufig angewendet werden, weil sonst der beabsichtigte Eindruck verloren geht. Bei der Anwendung muß man sich richten nach dem Alter und der Sinnesart des Kindes (materielle Genüsse, Geld, Bücher). Die passendste Gelegenheit zu Belohnungen im Hause findet sich bei Geburtstagen, zu Weihnachten, beim Beginn der Ferien. Geschenke bei solchen Gelegenheiten dürfen nicht als etwas Selbstverständliches angesehen werden.

Die Belohnungen in der Schule unterscheiden sich von denen im Hause dadurch, daß sie vom Lehrer erteilt werden und meist eine ganz andere Ursache haben. Auch hier ist nach bestimmten Grundsätzen und mit Vorsicht zu Werke zu gehen.

Die häufigsten Belohnungen sind: ein aufmunternder Blick von seiten des Lehrers, wodurch der Schüler leicht zu weiterem Fortschritt angeregt wird, und ein anerkennendes Wort in Bezug auf Fleiß, Aufmerksamkeit und gutes Verhalten. Doch muß man sich hüten, durch irgend welche Belohnungen einen falschen Ehrgeiz zu wecken, indem man sie einem Schüler zu oft erteilt. Man muß dem Verdachte irgend einer Bevorzugung eines Schülers zu rechter Zeit vorbeugen.

Die Erteilung einer Belohnung darf nicht aus Lohn- und Gewinnsucht hervorgehen, vielleicht um die Eltern eines Schülers für sich zu gewinnen, oder um die Schüler zum Lobe des Lehrers im Hause zu veranlassen. Dasselbe gilt von öffentlichen Preisverteilungen u. s. w., die stets nur für wirkliche Fortschritte anzuwenden sind.

Auch in der Schule ist wie im Hause bei der Erteilung von Belohnungen Rücksicht zu nehmen auf das Alter und den Charakter der Schüler. In den unteren Klassen ist manches erlaubt und zweckmäßig, was in den oberen nicht statthaft wäre.

Eine Belohnung, zu rechter Zeit und in der rechten Weise gegeben, ist für manche Schüler ein erfolgreicher Antrieb zum Fleiß und zu gutem Verhalten, während sie für andere vielleicht mehr ein Hemmnis im wahren Fortschritt sein würde. — Viele Pädagogen sind der Ansicht, daß jede besondere Belohnung höchst bedenklich sei, während andere glauben, daß das geistige und sittliche Streben nach Vervollkommnung angefeuert werde. Wir sind der Meinung, daß die Belohnung zu billigen ist, aber nicht Selbstzweck werden darf.

V. Die Neigungen.

Infolge der häufigen Wiederholung einer Begierde verwächst sie aufs innigste mit den Vorstellungen. Dieser dauernde, in einem festen

Vorstellungskreise begründete Zustand, welcher der leichten Entstehung einer gewissen Begierde besonders günstig ist, heißt **Neigung**. Da sie in den Vorstellungen wurzelt, so ist sie nicht angeboren, sondern das Resultat der Erziehung, und es ist nicht zu leugnen, daß das Kind an bestimmte Neigungen gewöhnt werden kann. Wird es von Anfang an erzogen, das Gute zu thun und das Schlechte zu meiden, so werden ihm die Tugenden allmählich zur zweiten Natur. Das beste Mittel zur Erziehung von Neigungen ist die Umgebung, namentlich eine solche, zu der das Kind mit Liebe und Achtung emporblickt. Was wir von unseren ersten Lebenstagen an sehen, das prägt sich uns ein und wird das Motiv für unsere Handlungen. Wo das Beispiel nicht ausreicht, muß die positive Einwirkung hinzukommen. Vor allem muß man darauf bedacht sein, die Gelegenheit zu Ausartungen fern zu halten; denn das junge Herz, das unaufhörlich Versuchungen ausgesetzt ist, ist wie ein Baum, der stets vom Sturme bewegt ist, ohne durch einen festen Stab gestützt zu sein. Die wichtigsten Neigungen zur Entwicklung eines sittlichen Charakters sind die **Wahrheitsliebe** und die **Gewissenhaftigkeit**, eines der größten Hindernisse dagegen der Hang zur Lüge.

a. Die Wahrheitsliebe.

Um die Wahrheitsliebe unter den Schülern zu wecken und zu erhalten, muß der Lehrer ihnen vor allem die hohe Bedeutung der Wahrheitsliebe für das ganze innere Leben des Menschen vor Augen führen und ihnen einen Abscheu vor jeder Falschheit und Unwahrheit, dagegen Hochachtung vor der Wahrheit einzuflößen suchen. Jede Belehrung dieser Art ist jedoch nur dann von Nutzen, wenn sie durch das **Beispiel des Lehrers** unterstützt wird. Der Lehrer trete also den Kindern stets offen und wahr in allen seinen Handlungen entgegen und hüte sich vor jeder Heuchelei oder Täuschung den Schülern sowohl wie deren Eltern gegenüber (z. B. Schulrevisionen, Zeugnisse u. s. w.). Der Lehrer darf nicht parteilich sein und unter den Schülern einzelne Lieblinge haben, die er milder behandelt als ihre Mitschüler. Auch darf er nicht über jeden Fehler erhaben scheinen wollen. Begangene Fehler und Irrtümer muß er eingestehen und eine sich zufällig zeigende Lücke seines Wissens nicht bemänteln. Auch darf der Lehrer weder Lob noch Tadel in übertriebenem Maße erteilen oder halbrichtige Antworten durchschlüpfen lassen.

Vermutet der Lehrer eine Lüge von einem Schüler oder ist er von derselben überzeugt, so muß er, um sie an den Tag zu bringen, mit großer Sorgfalt zu Werke gehen. Er darf bei der Untersuchung keine Versprechungen oder vorgebliche Schonung anwenden, um ein Geständnis hervorzulocken. Jede Angeberei der übrigen Schüler ist

unbedingt zu verwerfen. Aus der ganzen Untersuchung muß hervorgehen, daß dieselbe nur um der Wahrhaftigkeit willen geschieht.

Der Hang zur Lüge ist von dem Lehrer auf das Wirksamste zu bekämpfen. Um mit Erfolg auf diesem Felde zu arbeiten, muß der Lehrer vor allen Dingen die Schändlichkeit und Nichtswürdigkeit der Lüge dem Schüler vor die Augen führen und versuchen, in seinem jungen empfänglichen Herzen Widerwillen und Abscheu vor jeder auch noch so unbedeutend erscheinenden Unwahrheit hervorzurufen. Im Gegensatz hierzu muß er suchen, seinem Schüler Liebe und Hochachtung vor der Wahrheit einzuflößen; er muß ihm zeigen, wie er immer am besten thue, der Wahrheit treu zu bleiben, da dieselbe doch stets den Sieg über die Lüge erringe, wenn auch freilich oft erst nach langem und hartem Kampfe. Er muß ihm ferner einprägen, wie tausend neue Beweise immer die alte Erfahrung rechtfertigen, „daß Lügen kurze Beine haben" und „ehrlich am längsten währt". Die größte Freude und der schönste Lohn für den Lehrer ist es, wenn in einem Schüler durch die Lehren, die Bemühungen und Ermahnungen des Lehrers die Wahrheitsliebe siegt, und er eine begangene Lüge freiwillig eingesteht.

b. Die Gewissenhaftigkeit.

Um die Gewissenhaftigkeit im Schüler zu erwecken, suche sich der Lehrer zunächst dessen Liebe zu erwerben, die diesen dann zur Offenheit und Reinheit des Gewissens antreibt. Er darf sich nicht durch dreistes Auftreten täuschen lassen, muß aber auch nicht gleich das Schlechteste vermuten. (Das Erröten des Angeklagten ist oft nicht ein Zeichen der Schuld, sondern des Unwillens, der Empfindlichkeit, der Beschämung, des Schrecks.)

Das Strafverfahren ist in richtiger Weise anzuwenden. Man darf weder eine verdiente Strafe erlassen, noch sie in roher Weise verschärfen, weil der Schüler dann leicht nicht mehr auf seine Fehler achtet oder sich für unschuldig hält. Er muß wieder gut machen, was er verbrochen hat, damit er so das Gefühl des entlasteten Gewissens wieder bekommt.

Der Lehrer muß im Religionsunterricht und gelegentlich bei Übertretungen die Schüler darauf hinführen, daß Gott es ist, der durch das Gewissen seinen Willen kund thut, daß der Kummer und Unwille des Menschen über ein Vergehen nur der Schatten des Zornes Gottes ist, daß das Nichtwissen oder die Vergebung der Menschen nicht zur Beruhigung des Gewissens ausreicht, sondern daß vor allem Gottes Vergebung nachgesucht werden muß.

Ebenso muß das sittliche Urteil der Schüler auch durch Betrachtung fremder Handlungen (z. B. aus der Geschichte) geschärft und geübt werden, damit sie so zur Aufmerksamkeit auf ihre eigenen Handlungen, zur Gewissenhaftigkeit gelangen.

VI. Die Bildung des Charakters.

Der Charakter, d. h. diejenige Kraft des Willens, durch welche der Mensch sich mit freiem Bewußtsein an bestimmte praktische Regeln bindet, welche er sich durch eigene Vernunft vorgeschrieben hat, — ist ein kostbares Gut, das kein Mensch entbehren kann und darf, wenn er eine würdige Stellung in der Welt einnehmen will. Einem Menschen, der keinen Charakter hat, fehlt jeglicher Halt in sich und außer sich, und er wird nie etwas Großes werden und erlangen. Es fragt sich nun, wie erlangt man dieses notwendige Gut? Wie bekommt man einen Charakter? Derselbe wird dem Menschen mit angeboren. — Das Kind hat noch keinen Charakter — er entwickelt sich erst im späteren Leben vollständig — „es bildet sich ein Charakter in dem Strom der Welt", sagt Goethe — allein die Grundlage dazu muß schon in der Jugend gelegt werden, sonst bleibt der Mensch zeitlebens ein halbes Geschöpf. Deshalb kann man wohl sagen, „der Charakter kann und muß anerzogen werden", und jener alte Schulmann (Deinhardt) hat Recht, wenn er sagt: „Alle Erziehung des Menschen, sowohl die Erziehung durch andere als auch die Selbsterziehung hat die Charakterbildung zu ihrem Zweck."

Wie aber kann der Charakter durch die Erziehung gebildet werden? Es giebt hierzu verschiedene Mittel — einmal Lehre und Beispiel, ferner Übung und Gewöhnung und endlich die Erfahrung.

Durch Lehre und Beispiel soll der Wille des Kindes in die rechte Bahn gelenkt werden. Dies ist notwendig, denn da der Wille des Menschen auf den Charakter bestimmend einwirkt, so leuchtet es ein, daß der Charakter nur dann ein guter und edler genannt werden kann, wenn der ihn leitende Wille ein guter und ernster ist. Den kindlichen Willen zu einem solchen zu machen, sind Lehre und Beispiel kräftige Hülfsmittel in der Hand des Erziehers. — Man findet nun wohl ziemlich allgemein die Ansicht verbreitet, daß das Beispiel weit mächtiger auf den Zögling wirke, als die Lehre. Es ist auch allerdings nicht zu leugnen, daß große, edle und charaktervolle Eltern und Lehrer den größten Einfluß auf Kinder ausgeübt haben. Es ist dies ja auch leicht begreiflich, denn da die ganze Seelenthätigkeit des Kindes auf Anschauung beruht, so muß die Bekanntschaft mit einem wahrhaft guten Charakter einen tieferen Eindruck auf ein Kind machen, als die bloße Lehre. Allein nicht allen Eltern und Erziehern wird es gegeben sein — wenn sie auch den besten Willen und das redlichste Streben haben — ihren Zöglingen durch ihren Charakter zu imponieren und sie dadurch zur Nacheiferung anzuspornen; deshalb ist ihnen noch ein anderes fast eben so wirksames Hülfsmittel an die Hand

gegeben, die Lehre. Die Religion und Moral, in welcher das Kind ja schon früh unterwiesen wird, lehren es den Unterschied zwischen Gut und Böse, Recht und Unrecht kennen, zeigen ihm die Sünde in ihrer Häßlichkeit und unterweisen es, wie es als Christ streben muß, stets nur das Gute und Rechte zu thun, um Gottes und seiner selbst willen. Einen nicht zu verkennenden Einfluß auf die Charakterentwicklung des Zöglings hat aber auch der Unterricht in der heiligen und profanen Geschichte, sofern er in rechter Weise erteilt wird. Denn die Bekanntschaft mit den großen Charakteren derselben weckt in den jugendlichen Gemütern jene Begeisterung, welche Goethe als das Beste am Geschichtsunterricht bezeichnet, es wählt sich unter denselben seine Ideale, seine Vorbilder fürs Leben. Auf wie manchen hat nicht schon der Hinblick auf einen Alexander, einen David, einen Samuel, einen Luther, einen Friedrich den Großen u. s. w. erhebend und anspornend gewirkt! Auch unser Heiland selber hat uns in seinem Leben hier auf Erden ein leuchtendes Vorbild gegeben, wie wir leben und handeln müssen in allen Dingen, um rein, gut und edel zu bleiben.

Ist der Erzieher auf diese Weise bestrebt, dem kindlichen Willen die rechte Richtung zu geben, und somit eine Garantie für die Güte des Charakters zu gewinnen, so muß er daneben auch bestrebt sein, denselben zu stärken und zu kräftigen, ihm die nötige Energie zu verschaffen. Denn es genügt noch nicht, daß man erkennt und einsieht, was Gut und Böse ist, man muß auch lernen, fest und bestimmt ein- für allemal nur das Gute thun zu wollen und das Böse unter allen Umständen zu hassen und zu meiden. Dem Kinde zu dieser Willensenergie zu verhelfen, dienen vor allem Übung und Gewöhnung. Die Worte Tells „früh übt sich, was ein Meister werden will", lassen sich auch hier anwenden. Wer im spätern Leben im Kampfe zwischen Gutem und Bösem, Pflicht und Neigung Sieger bleiben will, muß früh beginnen, seine Kraft in diesem Kampfe zu üben, damit sie allmählich erstarke. Deshalb mögen die Erzieher von früh an ihre Zöglinge anhalten, stets nur das Gute und Rechte zu thun, die Neigung zum Verbotenen und überhaupt alle den Kindern etwa anhaftende Fehler zu bekämpfen und sich nie in irgend einer Weise gehen zu lassen. Auch ist es wichtig, wenn Kinder sich früh gewöhnen, körperliche Leiden und Schmerzen geduldig zu ertragen, und dieselben nicht in störender Weise auf ihre Stimmung einwirken zu lassen; sie werden einen unbezahlbaren Gewinn fürs Leben daraus ziehen, wenn ihr Körper dem Geist gehorsam ist. Und dies läßt sich nur durch Gewöhnung erlangen, wie ja überhaupt fast alle Tugenden, als Fleiß, Aufmerksamkeit, Ordnung, Reinlichkeit, Mäßigkeit, Wahrhaftigkeit u. s. w. einzig auf Übung und Gewöhnung beruhen. Wie achtungswert erscheint uns doch ein Mensch, der sich auf sich selbst und auf den man sich in allen Fällen verlassen kann; ein solcher wird man aber

nur, wenn man Energie des Charakters hat, und diese wiederum erlangt man einzig durch Übung und Gewöhnung.

Hierbei hat man sich aber wohl zu hüten, daß die Energie des Charakters nicht im Leben ausarte in Eigensinn, Starrheit und Schroffheit. Denn wenn man auch niemals im Leben um irgend eines Vorteils willen seinen Charakter verläugnen, sondern stets unbedingt an dem einmal als gut und recht Anerkannten festhalten soll, so muß dem Handeln doch stets der rechte Takt zur Seite stehen, der in der Fähigkeit besteht, das Gute den gerade vorliegenden Verhältnissen entsprechend zu thun, eine gewisse Elastizität des Willens, die sich nach den Umständen richtet, unter denen gehandelt wird. Diese Elastizität des Willens erlangt man aber nur durch die Erfahrung, sie erlangt der Mensch meist erst „im Strom der Welt", wo er zu freiem und selbständigem Handeln gezwungen ist. Erst da wird er ganz lernen, das Rechte nicht bloß mit Energie, sondern auch in der besten, angemessensten Art zu vollbringen. Doch wird ihm dies um so leichter werden, wenn die rechten Grundlagen zur Güte und Energie des Charakters schon früh mit Fleiß und Sorgfalt in ihm gelegt worden sind, und er gewöhnt worden ist, sich schon in der Jugend mit richtigem Takt bestehenden Verhältnissen unterzuordnen.

Wenn Eltern und Lehrer ernstlich bestrebt sind, in ihren Zöglingen schon früh den Keim zu einem guten, edlen Charakter zu legen, so wird der Segen dieses Thuns gewiß nicht ausbleiben. Sie werden weit seltener verlorene Söhne und Töchter zu bereuen und zu beklagen haben, sondern meist mit Stolz und Freude auf weise, taktvolle und charakterfeste Kinder blicken können.

D. Schule und Haus.

I. Zusammenwirken von Schule und Haus im allgemeinen.

Wie für die häusliche Erziehung das Zusammenwirken von Vater und Mutter von größter Wichtigkeit ist, so ist für die gesamte Jugenderziehung das innige Zusammenwirken der Eltern mit den Helfern bei der Erziehung ihrer Kinder höchst bedeutungsvoll. Soll aber solch ein segensreiches Zusammenwirken stattfinden, so müssen die Eltern Sorge tragen, sich mit denjenigen Persönlichkeiten, denen die

Mitwirkung an der Erziehung der Kinder obliegt, also besonders mit den Lehrern in ein gutes Einvernehmen zu stellen; sie müssen sich bei ihnen in vorkommenden Fällen Rat und Hülfe holen. Dagegen liegt aber auch den Lehrern die Verpflichtung ob, unaufgefordert und in verständiger und angemessener Weise Einfluß auf die häusliche Erziehung auszuüben.

Stellen wir nun die Frage: warum ist das Zusammenwirken von Schule und Haus bei der Erziehung von großem Nutzen, ja unerläßlich? so ist die Antwort darauf nicht schwer zu finden. Es ist nämlich bekannt, daß die Familienerziehung leider häufig an großen Mängeln leidet; viele Eltern versäumen nicht nur, die Schulerziehung nach Kräften zu fördern, sondern sie treten derselben sogar hemmend und hindernd in den Weg. Dies geschieht auf mancherlei Weise. Sie fragen z. B. nicht darnach, was ihre Kinder in der Schule beginnen, denn sie glauben, jeglicher Verantwortlichkeit entzogen zu sein, sobald sie ihre Kinder in die Schule schicken. Ferner sorgen sie nicht dafür, daß die Kinder die häuslichen Arbeiten anfertigen, ja, es kommt sogar nicht selten vor, daß sie den Kindern die hierzu nötige Zeit nehmen und sie für häusliche Zwecke verwenden. Die Eltern achten nicht darauf, daß die Kinder regelmäßig und pünktlich die Schule besuchen, sie sind nachlässig in der Anschaffung der nötigen Lehrmittel, oder sie regen die Kinder in keiner Weise zum Fleiß und zur Ausdauer an, indem sie es für überflüssig halten, ihr Wohlgefallen an den Leistungen derselben zu zeigen. Möchten sie nur bedenken, daß sie ihren Kindern durch solche Gleichgültigkeit allen Mut zum Fortarbeiten rauben! Andere Eltern widerstreben dem Lehrer und den Zwecken der Schule geradezu. Wenn z. B. ein neues Schulbuch eingeführt wird, weil das bisher gebrauchte nicht mehr ausreichend war, so kommt es leider nur zu häufig vor, daß die Eltern dieser notwendigen Neuerung hartnäckiges Widerstreben entgegensetzen. Das Schlimmste aber, was die Eltern thun können — und hierin wird mehr gefehlt, als man denken sollte — ist, daß sie im Beisein der Kinder die Methode des Lehrers tadeln, daß sie schelten über die Schule überhaupt, über die Schulaufsicht, über Schulzwang und Schulzucht. Solche Eltern gehen zuweilen in ihrer Unvernunft so weit, ihre Kinder zum Ungehorsam und zum Widerspruch dem Lehrer gegenüber zu reizen; sie bedenken natürlich gar nicht, daß sie durch ein so widersinniges Verfahren sich selbst und ihren Kindern den größten Schaden zufügen. Solchen Mängeln der Familienerziehung muß die Schule entgegentreten. Lassen sich dieselben wohl dadurch beseitigen, daß der Lehrer das Kind schilt und es straft? Nein, denn „selbst ist der Mann". Deshalb ist der Lehrer verpflichtet, dahin zu streben, die Familienverhältnisse und die Art der häuslichen Erziehung kennen zu lernen und sich zu den Eltern der betreffenden Schüler in nähere Beziehungen zu stellen. Zwei Wege bieten sich ihm

zu diesem Zwecke dar, und seinem Taktgefühl ist es überlassen, den geeignetsten zu wählen: Er kann entweder persönlich durch sein Wort versuchen, guten Einfluß auf die Eltern zu gewinnen, und „ein gutes Wort findet immer eine gute Stätte", oder der Lehrer muß dadurch die häusliche Erziehung zu beeinflussen suchen, daß er sich an gute Freunde der Eltern wendet, ihnen das Wohl und Wehe der Kinder ans Herz legt und durch diese Persönlichkeiten, deren Rat viel bei den betreffenden Eltern gilt, die gewünschte und notwendige Veränderung in den erziehlichen Verhältnissen herbeiführt. Genaue Zensuren und wöchentliche Sittenkarten oder Wochenzeugnisse tragen ebenfalls dazu bei, die Mängel der häuslichen Erziehung zu bessern. Unter Umständen ist es auch von Nutzen, daß der Lehrer brieflich mit den Eltern in Verkehr tritt. Hat sich der Schüler sittlich vergangen und der Lehrer schreibt unmittelbar darauf ein kleines Billet an die Eltern, so verhütet er dadurch manches andere Vergehen bei demselben und bei anderen Schülern, denn sie nehmen sich ein warnendes Beispiel an der Strafe und der Strenge des Lehrers. Immer muß es sich aber der Lehrer zur festen Regel machen, es nicht darauf abzusehen, den Verstand der Eltern von der Richtigkeit eines Erziehungsprinzips, von der Zweckmäßigkeit und Notwendigkeit einer Anordnung, von der Unbrauchbarkeit eines alten und der Güte eines neueingeführten Buches überzeugen zu wollen. Das wäre nutzlose Mühe. Der Lehrer muß vielmehr an das Herz der Eltern appellieren, er muß alles daran setzen, dasselbe für das wahre Wohl ihrer Kinder zu gewinnen. Die günstigsten Augenblicke für eine solche Aufgabe bieten sich, besonders bei den niederen Klassen, in Zeiten, wo das Elternherz durch Glück und Freude, oder durch Leid und Trübsal weich gestimmt ist. Solche Momente finden sich sehr häufig, z. B. bei schweren Krankheiten der Kinder, bei eingetretener Besserung, nachdem die Eltern schon fast die Hoffnung verloren hatten; ferner beim Schulschluß, wo es der Lehrer im Schlußwort anbringen kann, bei schweren sittlichen Vergehen der Kinder u. s. w. Während der Lehrer einerseits Forderungen an die Familienerziehung stellt, muß er andererseits auch Rücksicht nehmen auf die häuslichen Verhältnisse und Bedürfnisse. Er darf nicht zu viel aufgeben, so daß dadurch die ganze freie Zeit der Kinder in Anspruch genommen wird; er muß es im Gegenteil so einzurichten wissen, daß den Kindern Zeit genug bleibt, sich auch im Hause nützlich zu machen. Der Lehrer hat stets und bei allen Gelegenheiten die Kinder im Gehorsam und in der Ehrfurcht gegen die Eltern, die „Stellvertreter Gottes auf Erden", zu erhalten und sie dazu anzuleiten.

Diese Bemühungen des Lehrers werden, wenn auch nicht gleich, so doch mit der Zeit von Erfolg gekrönt werden, um so sicherer, wenn der Lehrer nicht bloß erheucheltes, sondern wirkliches Interesse an der

Entwicklung, dem wahren Wohl und Wehe des ihm anvertrauten Kindes nimmt, und wenn er sich durch seine Persönlichkeit und seinen Wandel die Achtung der Eltern erwirbt.

II. Die Mitarbeit des Hauses an dem Werk der Schule und die Beschäftigung der Kinder im Hause.

„Die Jugend ist die Zeit der Saat, das Alter erntet Früchte." So lautet der Anfang eines alten Schulliedes, in dem die Jugend des Menschen mit der Saat, das Alter mit der Ernte verglichen wird. Oft aber wird eine falsche Auslegung und einseitige Auffassung dieser Sentenz die Ursache einer ungenügenden und ungünstigen Erziehung. Die meisten Erzieher halten es für ihre Pflicht, das ganze Jugendleben ihres Zöglings darauf hinzurichten, später einen Gelehrten, Kaufmann, Beamten, eine vorzügliche Hauswirtin oder eine feine Salondame aus ihm zu machen. Wenn sie diesen Zweck erreichen, ist aber der allgemeinere, der höhere Lebenszweck der so erzogenen Menschen noch keineswegs erreicht. Wir müssen uns hüten, die Kindheit und Jugend nur als Mittel zum Zweck und die Vorbereitungszeit für das spätere Leben zu betrachten, wir müssen in dem Kinde seine ganze Natur sich entwickeln lassen, denn nur dadurch können wir einen ganzen, an Leib und Geist, an Gemüt, Willen und Phantasie harmonisch gebildeten Menschen erziehen. Die Erziehung wird völlig mißlingen, wenn man nur an die äußeren Erfolge im Leben der Erwachsenen denkt und danach die geistige Entwicklung des Kindes festzusetzen sucht. Dem gebildetsten Menschen kann niemand versprechen, daß er als Beamter Minister oder als Kaufmann Millionär werden wird, oft gelangen die am wenigst gebildeten, ja unwissenden Menschen zu großem Reichtum und erscheinen dadurch in den Augen der Menschheit als gebildete und vornehme Leute. So sind also die äußeren Erfolge im Leben keine Gewährleistung für den wahren Wert und das Lebensglück eines Menschen.

Es kommt daher besonders bei der Erziehung darauf an, daß der natürlichen Entwicklung aller Kräfte Luft und Licht gewährt, daß das Wachsen derselben mit sorgender Liebe beobachtet und gepflegt, daß der Thätigkeitstrieb mit sanfter, aber sicherer Hand in die Bahn des Nützlichen und Guten gelenkt werde.

Dies kann aber durch Lernen in der Schule allein nicht erreicht werden, das Kind muß besonders im Hause in seinem natürlichen Wesen gepflegt und geschützt werden, es muß erzogen werden wie ein

Bäumchen, nicht gebildet wie das Werk eines Künstlers. Vereint müssen also Schule und Haus die Erziehung der Kinder leiten, und dieses Zusammenwirken von Schule und Haus wird am besten hergestellt, wenn die Eltern sich mit den Kindern für die Schule interessieren und sich mit ihnen über Schulunterricht und Schularbeiten unterhalten. Die Eltern dürfen nicht, um ihren Kindern eine fröhliche Jugend zu bereiten, eine Vernachlässigung des Schulunterrichts gestatten, aber sie müssen für eine angemessene Verteilung der Lernarbeit sorgen. Sie dürfen nicht verlangen, daß ein fünf- oder sechszehnjähriger Knabe oder, wie es besonders oft von jungen Mädchen gefordert wird, schon alles gelernt hat, was es auf wissenschaftlichem Gebiet zu lernen giebt. Viele Eltern halten es für unnötig, ihre sechszehnjährigen Tochter noch etwas lernen zu lassen, außer vielleicht Musik oder eine fremde Sprache. Infolge dessen haben sie entweder schon alles Nötigscheinende gelernt oder sie lernen manches Nützliche und Gute überhaupt nicht; durch einen zu frühen Abschluß des Unterrichts geht unendlich viel verloren, denn ein schon etwas erwachsener Schüler lernt, wenn er Interesse für geistige Arbeit hat, viel sicherer und schneller, als ein Kind.

Der Unterricht muß zu jeder Zeit so erteilt werden, daß er nie Überdruß oder Langeweile erregt, sondern vielmehr immer den Wunsch nach Fortkommen rege erhält. Beim Aufgeben häuslicher Arbeiten muß der Lehrer das Alter der Kinder sorgfältig in Betracht ziehen und nie solche häuslichen Arbeiten wählen, die im eigentlichen Unterricht hätten gelöst werden sollen. Die Eltern wünschen natürlich, daß ihre Kinder in der Schule so viel als möglich lernen, und die Lehrer, in dem Streben, den Wünschen der Eltern gerecht zu werden, geben den Schülern oft eine Menge häuslicher Arbeit auf, die alle freie Zeit in Anspruch nimmt. Durch mangelhafte Erfüllung der Aufgaben verschaffen sich dann die Kinder die Erholungszeit, auf die sie einen rechtmäßigen Anspruch haben. Der Lehrer muß selbst mit seinen Schülern in der Stunde arbeiten und dadurch die häuslichen Arbeiten, wenn auch nicht ganz aufheben, so doch vermindern. Ein Lernen im rechten Sinne des Wortes ist gut und nützlich, bildend für den ganzen Menschen, aber das mechanische Auswendiglernen und Einprägen von ganzen Paragraphen ohne Verständnis und Nachdenken ist und bleibt eine unnötige Quälerei. Wenn es auch vielleicht möglich ist, daß durch Auswendiglernen von Gedichten und Prosastücken eine große Fertigkeit im wörtlichen Hersagen größerer Texte erreicht wird, so ist es doch sicher, daß das Gedächtnis als Erinnerungskraft durch mechanisches Auswendiglernen nicht gebessert wird. Darum muß so viel als möglich das Auswendiglernen, wo es sich um eine Verstandesarbeit handelt, oder das Auswendiglernen, wenn es nur um seiner selbst willen da ist, vermieden werden.

Häusliche Arbeiten, die durch Schrift oder Zeichnen angefertigt werden, müssen in Ausarbeitungen und in solche Arbeiten geteilt werden, bei denen es sich zur Erlangung einer Fertigkeit nur um eine mechanische Ausführung handelt. Die letzteren Arbeiten sind bei Kindern meistens sehr beliebt, wenn sie nicht zu viel Zeit in Anspruch nehmen. Man darf hiervon nur ein geringeres Quantum aufgeben und muß dafür die Arbeit so sauber und gut als möglich verlangen. Zu den Ausarbeitungen gehören auch grammatische Übungen, die Lösung von Rechenaufgaben u. s. w. Alle derartigen Aufgaben dürfen sich nur auf einen Stoff beziehen, der den Schülern durch den Unterricht völlig verständlich ist, denn durch Ausarbeitungen soll nicht die Übung und Arbeit in der Schule ersetzt werden.

Wenn die den Schülern gestellten häuslichen Arbeiten nicht zu groß und zu schwer sind, wenn sie in den Unterrichtsstunden genügend vorbereitet sind und das Interesse der Schüler für den Gegenstand geweckt ist, so sind sie von wesentlicher Bedeutung für den Fortschritt im Unterricht und besonders förderlich für die Erziehung. Durch die häuslichen Arbeiten wird der Zusammenhang zwischen der Schule und dem Hause hergestellt, der Schüler wird veranlaßt, sich in der Zwischenzeit des Gelehrten zu erinnern und durch eignes Nachdenken manche Gedächtnislücke auszufüllen. Durch die häuslichen Arbeiten lernt der Schüler arbeiten, d. h. er lernt mehr und mehr für den guten Fortgang wirken und sich gewöhnen, seine Pflicht zu erfüllen.

Um nun aber den Nutzen der häuslichen Arbeit nicht zu einem Schaden zu machen, muß der Schüler seine Arbeit selbständig anfertigen, ohne häusliche Nachhülfe. Durch Arbeitsstunden geht der Zweck der häuslichen Arbeit vollkommen verloren, denn, wenn das Kind nicht zur Selbständigkeit und Selbstthätigkeit gebildet werden sollte, wäre es viel einfacher, alle Schüler hätten täglich eine Unterrichtsstunde mehr und sie bekämen gar keine Hausaufgaben. Sehr gut ist es für das Kind, wenn die Eltern sich mit ihm für den Schulunterricht und die Schularbeiten interessieren, wenn sie den Inhalt der Aufgaben mit ihm besprechen und gelegentlich durch Belehrung eine Lücke im Verständnis ausfüllen. Nie aber darf die Nachhülfe so weit gehen, daß dem Kinde eine Arbeit korrigiert oder daß dieselbe ihm sogar teilweise vorgesagt wird.

In den Stunden, die ihnen die Schule frei läßt, sollen die Kinder fröhlich sein, laufen, springen, allerlei Spiele treiben, kindliche und geistige, denn alles das ist zu ihrem leiblichen und geistigen Gedeihen nötig. Die Teilnahme der Eltern an dem freien Thun des Kindes, an seinen Liebhabereien und Spielen ist nicht weniger wichtig, als ihr Interesse an der Arbeit in der Schule und für die Schule. Die Phantasie, die Thatkraft, die Urteilskraft erstarken am Spiel, das Spiel der heranwachsenden Kinder wird mehr ein zweckmäßiges Thun,

denn aus dem Spiel der Kindheit nehmen wir ebensoviel für die ernste und praktische Lebensarbeit, wie aus der Schule. Manche musterhaften Schüler, denen infolge der oft zu großen Anforderungen der Schule die freie Beschäftigung durch das Spiel gefehlt hatte, wußten sich als Erwachsene nicht emporzuschwingen. Aus Pflichtgefühl, Ehrgeiz, vielleicht auch unter äußerem Zwange hatten sie gelernt, aber meistens mechanisch. Sie hatten sich ein Wissen erworben, das nicht ihr Eigentum geworden war und das ihnen deshalb auch nie eine Quelle neuer Gedanken werden konnte. Viele mittelmäßige Schüler dagegen, die sich nie durch Fleiß ausgezeichnet, wurden tüchtige und thätige Menschen in selbständiger Stellung. Durch abgekürztes Verfahren bei ihren häuslichen Arbeiten hatten sie sich Zeit für freie Beschäftigung verschafft. Sie hatten durch fröhliches Spiel ihrem Körper die nötige Bewegung gebracht oder in andern freien Stunden sich selbständigt und dadurch die ihnen angeborenen Anlagen gepflegt.

„Gar tiefer Sinn liegt oft im kindlichen Spiel." So sagt deshalb mit Recht ein altes Wort, denn freie Beschäftigungen und Spielereien wirken im Menschen Geistes- und Charakterbildung und bringen einen Schaffenstrieb hervor, der das Kind auf jede vernachlässigte Arbeit zurücklenkt. Mit Unrecht wird z. B. von manchen das Spiel mit der Puppe ein gedankenloses genannt, und doch hat die Beschäftigung mit Puppen für kleinere und größere Mädchen viele Bildungsmomente. Die Kinder beleben und personifizieren in ihrer Phantasie ihre Puppen und durchleben mit ihnen die Pflichten und Sorgen eines Hausmütterchens. An den Arbeiten, die sie freiwillig unternehmen, um ihren Pflegling zu kleiden und zu schmücken, bilden sie sowohl ihren Geschmack, als ihr Geschick für Handarbeiten. Sie werden selbst erfinderisch und emsig fleißig und lernen an einem Puppenkleidchen mehr, als in einer Nähschule. Schon dieses eine Beispiel zeigt uns, daß das Spiel durchaus bildend für Geist, Gemüt und Charakter ist, und daß wir deshalb den freien Beschäftigungen ihren Raum lassen müssen, um Einseitigkeit und Verkümmerung in der Erziehung zu verhindern. Es ist das gute Recht der Kinder, sich in der Jugend ihres Lebens zu freuen und die ihnen inne wohnenden Kräfte selbst zur Entwicklung zu bringen.

Unendlich wichtig ist also die Mitarbeit des Hauses am Werk der Schule und von großer Bedeutung die Beschäftigung des Kindes im Hause. Nur derjenige, der durch seine Erziehung sittlich und geistig tüchtig, urteils- und arbeitsfähig ist, wird unabhängig von den Zufälligkeiten der Geburt und der Glücksumstände, in jeder Lebensstellung nützlich, glücklich und befriedigt werden. Knaben und Mädchen müssen im Sonnenschein elterlicher Liebe ihre Kindheit voll und ganz ausleben dürfen, denn aus rechten Kindern werden am ehesten rechte und völlige Menschen.

III. Die öffentlichen Prüfungen und die Feste der Schule.

Um sich den Eltern ihrer Zöglinge als eine lebendige Einheit darzustellen und hierdurch ein vertrauliches Verhältnis mit denselben anzuknüpfen, trifft die Schule noch bestimmte Einrichtungen; hierher gehören die öffentlichen Prüfungen und die Feste der Schule.

Die öffentlichen Prüfungen sind häufig und besonders in neuerer Zeit angefochten worden, weil sie leicht zu öffentlichen Schaustellungen werden, die das stille Wirken der Schule unterbrechen. Es liegt für Lehrer und Schüler die Gefahr nahe, sich durch die öffentlichen Prüfungen zur Unwahrheit und Eitelkeit verleiten zu lassen. Aber der mögliche und auch der wirkliche Mißbrauch entscheidet noch nicht gegen die Einrichtung von öffentlichen Prüfungen. Wenn freilich durch dieselben die Vortrefflichkeit der Anstalt in das höchste Licht gestellt werden soll, wenn die Prüfungen zu Schaustellungen werden, welche eine Vorbereitung erfordern, wenn nur die besten Schüler vom Lehrer aufgerufen werden, um zu prunken, so ist dies durchaus verkehrt. Ein solches Gepränge, ein solches Haschen nach äußerem Schein widerspricht dem Zweck der öffentlichen Prüfungen geradezu, und in diesem Sinne sind dieselben verwerflich. Sie schaffen zwischen Lehrern und Schülern das gemeinsame Bewußtsein, daß es auf die Verhüllung der Wahrheit ankommt, sie stacheln die aufgerufenen Schüler zur Eitelkeit und zu falschem Ehrgeiz an. So läßt sich zwar Vieles gegen die öffentlichen Prüfungen sagen, aber es spricht auch nicht minder vieles für dieselben. Sie geben den anwesenden Eltern ein anschauliches Bild von der Art und der Verteilung des Unterrichts, von der Behandlung des Lehrstoffs, von dem Verkehr zwischen Lehrern und Schülern. Den Zöglingen aber soll durch die öffentlichen Prüfungen Gelegenheit geboten werden, mit bescheidenem Freimut ihre Kenntnisse zu zeigen; sie sollen durch diese Prüfungen zu Fleiß und Eifer angespornt werden. Wird dieser doppelte Zweck festgehalten, wie es von jedem Lehrer vorausgesetzt werden muß, so wirken die öffentlichen Prüfungen höchst nutzenbringend. Sie wirken auch auf den Lehrer selbst wohlthätig zurück, indem sie ihn zu geschmackvoller Wahl des Stoffes veranlassen; sie lassen ihn seinen eigenen Unterricht in seinem Wert erkennen, sie lehren ihn sich selbst erkennen; sie schaffen Erfahrung, Erfahrung aber macht weise. Endlich nähren die öffentlichen Prüfungen das Gemeingefühl in den Schülern, sie stärken ihre Liebe zu ihrer geistigen Pflegestätte und ihre Teilnahme für die Wohlfahrt derselben.

Was von den öffentlichen Prüfungen gilt, das gilt auch im Wesentlichen von den übrigen Festen der Schule. Mögen dieselben in Deklamationen oder musikalischen Aufführungen bestehen, überall handelt es sich darum, den ganzen Schulkörper zu einer gemeinsamen Thätigkeit zu vereinen. Auch hier wird sich die Verlockung zur Eitelkeit durch eine umsichtige Wahl der vortragenden Schüler leicht vermeiden lassen. Die Schulfeste stärken das Gefühl der Gemeinschaft zwischen Lehrern und Schülern, und da die Zöglinge bei den Schulfesten häufig in Begleitung der Eltern erscheinen, so werden diese Feste auch ein festes Band um Lehrer und Eltern schlingen, welches der Schule Ansehen und Wirksamkeit in gleichem Grade verstärken muß. Außerdem bieten die Schulfeste dem Lehrer oft Gelegenheit, die Schüler von einer vorteilhaften Seite kennen zu lernen, und gleich den öffentlichen Prüfungen nähren auch die Schulfeste in den Schülern die Liebe zu der Anstalt, der sie ihre Bildung verdanken. — Gelegenheiten, Schulfeste zu feiern, bieten sich in Menge dar, z. B. der Geburtstag des Landesfürsten, das Andenken an die Stiftung der Anstalt u. s. w. Auch die Turnfeste sind wohl geeignet, das gemeinsame Schulleben nach einer anderen Seite hin zu veranschaulichen und die innere Zusammengehörigkeit der älteren und jüngeren Schüler zu zeigen. Freilich entstehen auch durch die Schulfeste für den Lehrer Schwierigkeiten; diese bestehen darin, daß er den Schülern Freiheiten gewähren muß, ohne es jedoch zu Ausschreitungen kommen zu lassen; er muß bei aller Freundlichkeit sein Ansehen wahren. Da aber diese Feste so reiche Erinnerungen schaffen, da sie die Liebe der Zöglinge zu der Anstalt erhöhen, so sind sie im Schulleben nicht zu entbehren.

IV. Der Wert der Kinderfeste.

Wenn von Kinderfesten die Rede ist, müssen stets zwei Arten unterschieden werden: solche Feste, die zu der Schule in gar keiner Beziehung stehen, und andere, die von der Schule veranstaltet und geleitet werden. Ob erstere von großem Wert sind, auch nur insofern, daß sie den Kindern Freude bereiten, dürfte schwer ohne genauere Prüfung zu behaupten sein, weil nur zu oft eine zweckmäßige Anordnung fehlt. Kinderfeste jedoch, die von der Schule veranstaltet sind, bei denen alles vermieden wird, was die kindliche Freude auch nur beeinträchtigen und trüben könnte, sind wirkliche Festtage für das Kind, an denen es sich ganz der Freude und dem Frohsinn hingiebt. Doch abgesehen von dem Vergnügen, das solche Feste den Kindern bietet, ist ihr Wert gerade in erziehlicher Hinsicht nicht zu verkennen.

Die Kinderfeste sind ein wichtiges erziehliches Mittel zur Bildung des Gemüts. Die Freude wirkt veredelnd auf das Gemüt, sie macht

es heiter und lebensfroh. Jean Paul sagt: „Die geistige Erziehung hat ihr Lebenselement in der Heiterkeit, Heiterkeit und Freudigkeit ist der Himmel, unter dem alles gedeiht.“ Wäre es da nicht billig, Heiterkeit und Frohsinn im Kinde zu pflegen? Die Erinnerung an froh verbrachte Stunden lebt nach in ihm und läßt es mit fröhlichen Hoffnungen ins Leben eintreten. Der strenge Ernst der Schule wird durch diese Kinderfeste gemildert, sie befriedigen den Drang des Kindes nach Lust und Vergnügen, ohne ihn zu machen, und machen so sein Gemüt zufrieden und froh.

Wie die Kinderfeste so ein erziehliches Mittel zur Bildung des Gemüts sind, sind sie es auch zur Übung im Gehorsam. Hier thut das Kind gern und willig, was es soll, es ist ihm keine Arbeit, sondern Vergnügen, es ist kein Zwang, sondern entspricht seinem innersten Wesen. Es lernt beim Spiel sich unter die Gesetze und Regeln fügen, sich fröhlich in den gegebenen Schranken bewegen.

Hier beim Spiel entfaltet das Kind seine ganze Thätigkeit. Hier zeigt es sich, wie es ist, ungeschmückt und unverstellt. Beim Spiel, wo es in seinem Element ist, unbeschränkt und ungebunden, tritt sein wahrer Charakter zu Tage. Eigenschaften, die in der Schule unbeachtet geblieben oder zurückgetreten sind, seien es vorteilhafte oder unvorteilhafte, hat der Lehrer hier Gelegenheit zu beobachten, er lernt die Individualität jedes einzelnen Kindes kennen und wird so einen großen Anhalt für seine ganze spätere Wirkungszeit finden können.

Doch auch Körper und Geist werden durch die Schulfeste gepflegt. Das Spiel nimmt das ganze Denken und Thun des Kindes in Anspruch, mit seinem innersten Wesen ist es beim Spiel beschäftigt. Es regt den Geist an, erfrischt ihn und macht ihn zu neuer Arbeit thätig. Die Freude macht den Geist frei und frisch, und mit erneuerten Kräften wird das Kind nach einem solchen Feste wieder an die Arbeit gehen.

Wie der Geist, wird auch das körperliche Wohl durch die Kinderfeste gepflegt. Freie Bewegung ist dem Kinde Bedürfnis, und wo würde sie ihm wohl besser geboten als an solchen Tagen, wo alles, was Schulzwang heißt, abgestreift ist, wo das ganze frische, übersprudelnde Leben im Kinde unbeengt hervorbrechen kann.

Auch der Natursinn wird durch die Kinderfeste bei den Kindern erweckt und gepflegt. Nicht die Schulstube vereinigt die Jugend zum fröhlichen Spiel, sondern die Natur. Hier atmet das Kind freier und froher, sein freudebewegtes Gemüt nimmt die ganze Erhabenheit der Natur gern und willig in sich auf, es gewinnt die Natur lieb. Was der Naturunterricht der Schule in Jahren nicht erreichen kann, das Kind enger mit der Schule zu verbinden, sein Interesse für dieselbe zu mehren, das erreicht ein solcher Festtag.

Wie der Sinn für die Natur, so wird auch der Gemeinsinn in den Kindern geweckt. Beim Spiel ist das Kind nicht für sich allein thätig, sondern arbeitet für alle, es trägt seinen Teil zum allgemeinen Gelingen des Festes mit bei. Die Freuden anderer sind auch seine Freuden, und auch die kleinen Mühen anderer teilt es. Es ist fröhlich mit allen und froh in dem Gedanken, mit beizutragen zur allgemeinen Freude. Die Schulfeste nähern die Kinder einander, sie mehren das Gefühl der Zusammengehörigkeit und reifen so den Gemeinsinn wach gegenüber Selbstsucht und Eigennutz.

Auch das Interesse der Kinder für die Schule wird erhöht. Sie haben die Schule nur von ihrer ernsten Seite kennen gelernt, nur als die Fordernde, durch die Freude, die sie ihnen bereitet, lernen sie auch ihre heitere und frohe Seite kennen. Sie gewinnen sie lieb und arbeiten froh und zufrieden, um durch verdoppelten Fleiß sich für alles Empfangene erkenntlich und dankbar zu zeigen.

Doch auch dem Lehrer bringen die Kinder größere Liebe entgegen. Ihm haben sie in erster Linie alles zu verdanken. Bei dem Ernst der Schule wird es dem Kinde nicht möglich, sich enger an den Lehrer anzuschließen, sie bleiben einander fremd. Ein Festtag genügt, um dem Lehrer Raum zu schaffen in den Kinderherzen, die ihm so dankbar und erkenntlich sind. Hier verkehren sie nicht mit ihrem Lehrer als Lehrer, sondern als Freund, der teil nimmt an ihren Spielen, mit ihnen sich freut. Natürlich muß der Lehrer zur Wahrung seiner Autorität den Kindern gegenüber stets gewisse Schranken innehalten. Der Raum, den er sich so in den Kinderherzen erworben hat, wird ihm nicht wieder verloren gehen. Anhänglichkeit und Fleiß wird ihm wirklichen Lohn für die bereiteten Freuden gewähren.

Aus allem Angeführten kann man zur Genüge erkennen, welchen Wert die Kinderfeste für unsere Schulen haben. Doch nicht jedes Fest ist von so großer Bedeutung, vielmehr hängt vieles oder auch wohl alles von einer zweckmäßigen Anordnung ab. Ein Kinderfest, das falsch angeordnet ist, bringt weder Freude, noch bietet es Vorteile für die Erziehung, verfehlt also vollkommen seinen Zweck, und nicht nur das, sondern es bewirkt gerade oft das Gegenteil von dem, was man erzielen wollte.

Besondere Unterrichtskunde.

A. Allgemeine Methodik des Unterrichts (Didaktik).

I. Zweck des Unterrichts.

Der Unterricht ist das vorzüglichste Bildungs- und Erziehungsmittel. Er hat zunächst den Zweck, die formale Bildung, d. h. die Erkenntnis durch Entwicklung (Deduktion) und Auflösung (Analyse) der von dem Geiste aufgenommenen Thatsachen zu fördern. Der Unterricht muß aber auch der materiellen Erkenntnis dienen, d. h. dem Geiste neue Thatsachen zuführen. Dies geschieht durch die Synthesis, indem man durch Hinzufügung und Verbindung von Teilen, Elementen etwas entstehen läßt oder findet, und durch die Induktion, indem man von dem Einzelnen auf das Ganze, vom Besonderen auf das Allgemeine übergeht. Diese ebengenannten Methoden „bedürfen einander ebenso notwendig und in demselben Grade, als Form und Inhalt unzertrennlich mit einander verbunden sind und als die formale und die reale Geistesbildung nur durch und mit einander fortschreiten können. Soll also durch die Erziehung der Geist des Zöglings in seiner Totalität und Harmonie entwickelt werden, so bedarf er zu seiner Förderung aller genannten Methoden ebenso sicher und in ebenso inniger gegenseitiger Hülfeleistung, als dieselben in dem Organismus der Wissenschaften verbunden auftreten". Es ist aber selbstverständlich, daß der Lehrer zur Erreichung der Unterrichtszwecke planmäßig verfahren, den Stoff richtig anordnen und auswählen muß, um den Zögling mit denjenigen Kenntnissen ausrüsten zu können, die derselbe zur Erfüllung seiner späteren Lebensaufgabe nötig hat. Selbst das vollkommenste Wissen eines Lehrers reicht nicht aus, einem

Kinde seine Pflichten klar vor Augen zu stellen, sondern der Unterrichtende soll auch eine gründliche Einsicht in die Praxis und Theorie haben, d. h. er muß die Methoden mit völliger Klarheit und Schärfe aufgefaßt haben, dieselben anzuwenden und den Übergang aus einer Methode in die andere sicher und gewandt zu handhaben verstehen. — Die Schule hat den Zweck, den Schülern alle diejenigen Kenntnisse beizubringen, die dieselben zum Eintritt in die verschiedensten Lebensstellungen befähigen. Sie soll als Elementarschule die Grundelemente der geistigen Bildung in das Kind legen und zugleich „eine allgemeine Heerstraße“ für alle Kinder sein. Während die höheren öffentlichen wie Privatschulen ihre Schüler in die Wissenschaft einführen, vermittelt die Elementarschule (Volksschule), daß allgemein gültige Wahrheiten zum Eigentum des Volkes werden.

II. Lehrmethode.

Unter Lehrmethode, die sich auf die Gliederung des Inhaltes und auf die äußere Form des Unterrichts bezieht, versteht man das planmäßige Verfahren, welches der Lehrer beim Unterrichte zu beobachten hat, um die Unterrichtszwecke zu erreichen. Die Methode wird einerseits bestimmt durch den geistigen Standpunkt des Schülers, andererseits durch die Beschaffenheit des Unterrichtsobjekts. Die Methode bezieht sich vorzugsweise auf folgende Punkte: Lehrgang, Lehrform.

a. Lehrgang.

Unter Lehrgang versteht man die zweckmäßige Anordnung und Verteilung des Stoffes für die verschiedenen Klassen und Altersstufen. Bezüglich der verschiedenen Ausgangspunkte bei der Behandlung eines Unterrichtsfaches unterscheidet man einen doppelten Lehrgang, den analytischen (auflösend und zergliedernd) oder progressiven und deduktiven, und den synthetischen (zusammenfügend) oder regressiven und induktiven. Der analytische Lehrgang geht vom Besonderen zum Allgemeinen über, sucht aus den Folgen die Gründe heraus und setzt aus den Merkmalen eines Gegenstandes einen Begriff zusammen. Der synthetische Lehrgang geht vom Allgemeinen zum Besonderen, von den Gründen zu den Folgen über. Beide Arten treten oft gemeinsam auf; so ist für den Leseunterricht der analytisch-synthetische, für den Rechenunterricht der synthetische, für den Anschauungsunterricht der analytische, für den Geschichts- und Geographieunterricht der synthetisch-analytische Lehrgang zu empfehlen. Inbetreff des Lehrgangs sind folgende Regeln zu beobachten:

1) Man muß vom Anschaulichen zum Abstrakten übergehen; 2) die einzelnen Lehrpensen in eine logisch geordnete, planmäßige

Reihenfolge bringen und der fortschreitenden Geistesentwicklung des Kindes anpassen; 3) vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Nahen zum Entfernten fortschreiten, 4) den Lehrgegenstand in kleinere und größere Abschnitte zerlegen und dann wieder zu einem Ganzen zusammenfassen.

b. Die Lehrform.

Unter Lehrform versteht man die Art und Weise, wie der Lehrer den Unterricht erteilt. Diese ist 1) die akroamatische oder mündlich vortragende, 2) die erotematische oder fragende, auch katechetische oder dialogische genannt. Bei der akroamatischen Lehrform spricht der Lehrer allein und der Schüler hört zu. Der Vortrag (Akroama) des Lehrers, wobei derselbe deutlich und mit mäßig gehobener Stimme zu sprechen und sich einer fehlerfreien Aussprache und einer gewählten, aber nicht gesuchten Ausdrucksweise zu bedienen hat, muß anschaulich, d. h. klar, bündig, in sich zusammenhängend und lebendig sein. Um dies zu erreichen, ist eine sorgfältige und eindringliche Vorbereitung des Lehrers unbedingt erforderlich. Die eromatische Lehrform vermittelt den Lehrstoff durch Fragen und Antworten. Sie verfolgt einen zwiefachen Zweck: einmal will der Lehrer sich vergewissern, ob das Vorgetragene von dem Schüler richtig verstanden und sicher behalten sei, und zweitens beabsichtigt er denselben durch die Frage zu neuer Einsicht zu fördern. Die eromatische Lehrform ist für den Unterricht am wichtigsten; denn der Schüler wird selbstthätig und schreitet auf dem vom Lehrer angewiesenen Wege selbständig weiter; der Lehrer lernt durch die Antworten die Anlagen des Schülers und dessen Fortschritte kennen; sie übt die Sprachrichtigkeit der Schüler und weckt deren Aufmerksamkeit. Den Ausschlag für die Anwendung der akroamatischen oder erotematischen Lehrform giebt die Natur des Unterrichtsgegenstandes. Sie sind schwer von einander ganz zu trennen; denn es giebt kein Fach, in dem nichts mitzuteilen, zu entwickeln, auch keines, welches sich nur durch den Vortrag oder nur durch die Fragen behandeln ließe. Die geschichtlichen und religiösen Thatsachen sind insbesondere durch den Vortrag zu vermitteln.

III. Die Frage und die Antwort.

Die richtige Fragestellung ist eine Kunstfertigkeit, die Fleiß und Übung erfordert. Die nächste Forderung ist, daß die Frage erst an die ganze Klasse zu richten, dann der Name des Schülers aufzurufen ist, der die Antwort geben soll. Beim Aufrufen darf man nicht immer die Reihenfolge der Schüler einhalten. Die vorzüglichsten Regeln für die Frageform sind: 1) das Fragewort muß so viel als möglich

vorangestellt werden, bei jüngeren Schülern wenigstens ist daran streng festzuhalten; 2) die Frage muß knapp und bündig sein, d. h. nichts Überflüssiges enthalten, frei sein von Schwülstigkeit und Wortschweifigkeit, wodurch Zerstreuung hervorgerufen wird; 3) die Frage muß scharf und bestimmt sein, d. h. so gestellt werden, daß nur eine Antwort möglich ist; 4) die Frage muß sprachrichtig, d. h. frei von fehlerhaften Wortstellungen sein; 5) jede Frage muß angemessen sein, d. h. den Gegenstand des Unterrichts fördern und dem geistigen Standpunkt des Schülers entsprechen. Eine gleich sorgfältige Behandlung durch den Lehrer erfordert die Antwort. Vor allem ist es die Aufgabe des Lehrers, darauf zu achten, daß die Antworten in sachlicher wie in grammatischer und syntaktischer Hinsicht richtig sind, und darauf zu halten, daß, wenigstens in den unteren Klassen, in ganzen Sätzen und nicht in abgerissenen Worten die Antwort gegeben werde. Im einzelnen beachte man folgende Regeln: 1) Ist die Antwort nach Form und Inhalt richtig, so soll sie den Ausgangspunkt für andere Fragen bilden. 2) Ist die Antwort unrichtig oder nur teilweise richtig, so muß der Schüler vom Lehrer veranlaßt werden, die richtige Antwort durch andere Fragen zu finden. 3) Der Lehrer darf die Antwort des Schülers nicht voreilig verbessernd unterbrechen, sondern muß denselben völlig aussprechen lassen. 4) Der Lehrer darf die richtig gegebene Antwort des Schülers nicht wiederholen, eine Gewohnheit mancher Lehrer, die durchaus unpädagogisch ist. Dienen die Wiederholungen zur weiteren Belehrung, so sind sie natürlich zu billigen; so ist es zum Beispiel zuweilen sehr angebracht, nach der Begründung der Antwort zu fragen oder eine Aufgabe zu geben, worin die Antwort eine Anwendung findet. 5) Es ist nie statthaft, den Schüler, der falsch antwortet, zu beschämen und lächerlich zu machen; erfolgt indessen eine falsche Antwort aus Unaufmerksamkeit so verlangt es schon die Anregung zum Wetteifer der Mitschüler, eine Beschämung eintreten zu lassen. 6) Der Lehrer muß es so einrichten, daß er von möglichst vielen oder auch von allen Schülern eine Antwort erhält. — Handelt es sich um Bestätigung und Einprägung wichtiger Sätze, um Versprechen, Bekenntnisse u. s. w., oder um die Hebung der Aufmerksamkeit, so ist das Antworten im Chor sehr empfehlenswert.

IV. Die Hausaufgaben.

Da die häuslichen Arbeiten, wie ihre Erfolge beweisen, einen unendlich fördernden Einfluß auf Erziehung und Unterricht ausüben, muß jede Schule daran festhalten. Der Nutzen der Hausaufgaben erstreckt sich nicht nur auf den Schüler, sondern auch auf Eltern und Lehrer. Den Schüler zwingen sie, das im Unterricht Gelernte selbst

zu durchdenken und auszuarbeiten; indem er so das vom Lehrer Vorgetragene einübt und befestigt, kräftigt er seinen Geist zu freier Selbstthätigkeit. Die Eltern erlangen durch die häuslichen Aufgaben Einblick in die Thätigkeit der Schule, ohne daß sie den Kindern bei Anfertigung derselben helfen. Den Lehrer lassen sie erkennen, wie weit das Verständnis und das wirkliche Können bei den einzelnen Schülern gediehen ist. Nur durch sie erfährt er mit Sicherheit, ob er den Zweck seines Unterrichtes erreicht hat.

Die Hausaufgaben können diesen Nutzen nur bringen, wenn der Lehrer sie nach bestimmten Regeln stellt. In erster Linie kommt es darauf an, daß die Kinder das Arbeiten lernen, daß sie wissen, was sie mit der Aufgabe thun sollen, ehe sie daran gehen, ihrem Gedächtnisse eine Anzahl von Kenntnissen einzuprägen. Der Lehrer muß jedes mechanische Lernen verhüten; nur wenn der Schüler seinen Verstand gebraucht, intellektuell lernt, wird er die Früchte seines Arbeitens ernten.

Daraus folgt die Notwendigkeit, daß die Arbeiten im Bereich des geistigen Gesichtskreises der Kinder liegen. Der Lehrer muß sie so vorbereiten, daß sich der Schüler über den Gegenstand vollständig klar wird und imstande ist, die gegebenen Aufgaben ohne jede Hülfe zu lösen. Dies gilt besonders für die unteren und mittleren Klassen; Schüler der Oberstufe müssen so weit gereift sein, daß sie sich manches durch eifriges Nachdenken ohne Anleitung des Lehrers selbst erklären können.

Bei der Auswahl der Schwere und Menge der Hausaufgaben darf der Lehrer nicht die geringe Anzahl der Befähigten als Richtschnur nehmen, sondern muß sie dem Verständnis der weniger Begabten, der Mehrzahl der Schüler anpassen. Da er die natürlichen Anlagen seiner Schüler kennt, muß er an die Arbeit eines begabten Kindes höhere Anforderungen stellen, als an die eines nicht so bevorzugten Schülers, wenn er ein gerechtes Urteil fällen will.

Zu Hausaufgaben eignen sich vorzugsweise schriftliche Arbeiten, da das Kind gezwungen ist, dabei klarer zu denken, als beim Auswendiglernen, welches selten intellektuell geschieht.

Nur ein gewissenhafter Lehrer wird durch Hausaufgaben Erfolge erzielen. Nachdem er sie zu einer bestimmten Zeit abgefordert hat, muß er sie einer genauen Korrektur unterwerfen und sowohl den inneren als den äußeren Mängeln seine ganze Aufmerksamkeit schenken. Eine gute Arbeit verlangt innere Genauigkeit, muß schön geschrieben und reinlich sein. Erfüllt sie diese Forderungen nicht, und ist Trägheit des Schülers, nicht Mangel an Begabung daran schuld, so muß die Arbeit ohne Nachsicht zurückgewiesen und besser verlangt werden. Ein einmal so bestrafter Schüler wird sich, wenn er etwas Ehrgeiz besitzt, nicht leicht wieder einen derartigen Unfleiß zu schulden kommen lassen.

Jeder Lehrer sollte es sich zum strengen Gesetz machen, nur

während der Schulzeit schriftliche Hausaufgaben zu geben. Die Ferien gehören dem Schüler; er soll sich im Freien umhertummeln, den Körper sich kräftigen und den Geist ruhen lassen, um die Schule mit frischer Lust beginnen zu können. Seiner eigenen Neigung bleibe es überlassen, ob er in den Ferien arbeiten will oder nicht. Eine gezwungene Ferienarbeit wird in der Regel mangelhaft ausgeführt.

Werden die Hausaufgaben solchen Regeln unterworfen, so wird man bald Erfolge dadurch erzielen. Schule und Haus sollen bei der Erziehung der Kinder Hand in Hand gehen; auch die Hausaufgaben fördern dies Miteinanderarbeiten von Eltern und Lehrern. Vernünftige Eltern, deren Beruf es gestattet, das häusliche Arbeiten der Kinder zu beaufsichtigen, nicht zu unterstützen, erkennen daraus den in der Schule herrschenden Geist, und werden sich bemühen, in demselben auf die Kinder zu wirken. Sie werden auch dafür sorgen, daß die Kinder ihre Arbeitszeit richtig wählen, damit ihre Arbeiten immer zur rechten Zeit fertig sind, und ihre Schlafzeit nicht deshalb verkürzt wird. Wenn die Eltern so dem Lehrer entgegenkommen, wird auch die alte Klage über das „viele Arbeiten“ bald verstummen.

V. Die Korrektur der schriftlichen Arbeiten.

Es ist die Pflicht des Lehrers, die schriftlichen Arbeiten sämtlich durchzusehen, zu verbessern und zu beurteilen. Die Beurteilung einer Verbesserung kann eine zweifache sein: eine mündliche, welche während der Schulzeit mit Hülfe des Lehrers stattfindet, oder eine schriftliche, welche der Lehrer außer der Schulzeit vornehmen muß. Wie der Lehrer die Verbesserung vollziehen will, ob durch Verbesserungen am Rande oder nur durch einen Strich, der bei der Rückgabe der Arbeiten Erläuterungen findet, das hängt von der Art der Arbeit und der Natur des Fehlers ab. Im allgemeinen ist die Korrekturweise durch einen Strich vorzuziehen, weil sie das Nachdenken des Schülers in Anspruch nimmt. Nach jeder Aufgabe hat der Schüler die vorgekommenen Fehler am Rande oder am Ende einer Verbesserung vorzunehmen, die eine Wort- oder Satzverbesserung sein kann. Kommen in der Aufgabe Fehler derselben Art vor, die von vielen Schülern gemacht sind, so müssen diese bei der Rückgabe besonders besprochen werden. Stets hat sich auch der Lehrer davon zu überzeugen, ob die angedeutete Korrektur von dem Schüler vollzogen ist. Finden sich in der Verbesserung abermals Fehler, so ist, falls nicht Unkenntnis, sondern Zerstreutheit und Unaufmerksamkeit vorliegt, eine nochmalige Fehlerverbesserung strafweise zu verlangen. Die Korrekturzeichen werden am besten mit roter Tinte oder mit Blau- und Rotstift geschrieben.

VI. Die Berücksichtigung der Individualität des Schülers beim Unterricht.

Wie nach Mienen und körperlicher Haltung zwei Menschen sich nicht völlig gleichen, so thun sie es noch weit weniger in seelischer Beziehung. Den einen Menschen kann man als einen Mann von Geist, den andern als einen Charakter, einen dritten als ein Gemüt bezeichnen, während wiederum für andere mit vollem Rechte die Bezeichnung schwankendes Rohr, Trotzkopf ꝛc. anzuwenden ist. Hiermit ist jedoch die Verschiedenheit, welche sich bei den einzelnen Menschen findet, noch lange nicht erschöpft; dieselbe geht vielmehr in das Unendliche, und der Erzieher kann sich der Aufgabe, diese Individualität seiner Zöglinge zu erforschen, durchaus nicht entziehen. Daß aber bei der Berücksichtigung der Individualität gewisse Grenzen nicht überschritten werden dürfen, liegt auf der Hand. Der Lehrer darf nicht an die verschiedenen Schüler einer Klasse verschiedene Anforderungen, weder in sittlicher noch in wissenschaftlicher Beziehung stellen. Freilich muß er mit richtigem Takte und mit Vorsicht zu Werke gehen, er muß das durchschnittliche Klassenalter ins Auge fassen und hiernach seine Forderung bemessen, denn es würde völlig falsch und unpädagogisch gehandelt sein, wollte der Lehrer von Schülern völlig verschiedenen Alters ein gleich gesittetes Betragen fordern. Von den gleichalterigen oder doch fast gleichalterigen Schülern hat der Lehrer jedoch dasselbe Maß von Gehorsam, Anstand u. s. w. zu fordern, und zwar umsomehr, als ohne die Gleichheit der Anforderung eine Gemeinsamkeit der Erziehung überhaupt nicht möglich wäre. Dieselbe ist sogar nicht nur ein Mittel, sondern ein wesentlicher Bestandteil der Erziehung selbst, da die Schüler dadurch überhaupt erst an die feste Ordnung eines geistigen Gemeinwesens gewöhnt und zur Zurückstellung ihrer etwaigen Neigungen gewöhnt werden.

Aber trotz dieser gleichen Anforderung hat der Lehrer sich bei der Erziehung dennoch verschiedener Mittel zu bedienen. Er darf, wenn z. B. von zwei Schülern von sehr verschiedener Gemütsart eine Lüge gesagt ist, dieselben nicht gleich behandeln. Wollte er dies, so hätte er jedenfalls durch Nichtberücksichtigung der Individualität einen großen Fehler begangen, da vielleicht durch die zuerkannte Strafe der eine Schüler gar nicht berührt würde, während der andere völlig zu Boden geschmettert wäre.

Auch beim eigentlichen Unterricht ist die Individualität zu berücksichtigen. Freilich sind auch hier die gleichen Anforderungen zu stellen; aber doch muß die Behandlung der einzelnen Schüler eine

verschiedene sein. Je nachdem der Schüler leicht faßt, aber schnell wieder vergißt, oder langsam begreift, aber, wenn dies einmal geschehen ist, stets behält, muß das Verhalten des Lehrers ein anderes sein. Er muß den, der leicht vergißt, die gelernten Sachen oft wiederholen lassen, während er allerdings auch nicht müde werden darf, die für den anderen Schüler schwer zu begreifenden Dinge durch erneuerte Erklärung und Auseinandersetzung zu dessen Eigentum zu machen. In der Wahl der Mittel und in dem Geschick, mit dem der Lehrer alle verschiedenen Schüler zu dem zu erreichenden Klassenziele zu führen versteht, zeigt sich der Takt und die Tüchtigkeit des Lehrers.

Derjenige Lehrer nun, welcher seine Schüler denkend behandelt, wird gar nicht anders können, als die Individualität berücksichtigen. Er bemühe sich, den Schwachen im Glauben und Thun, in Wissen und Wollen, den Starken dagegen im Wachstum und Demut zu fördern. Nicht räume er der Befähigung, den Kenntnissen, dem mechanischen oder gar heuchlerischen Rechtthun, sondern dem Fleiße, der Gewissenhaftigkeit, der Treue die erste Stelle ein, kurz, er sei allen alles.

VII. Die Hauptgrundsätze des Unterrichts.

Der Unterricht muß zunächst anziehend sein; denn das Kind ist zuerst nur der willkürlichen Aufmerksamkeit fähig und kann daher nur durch einen interessanten Unterricht Fortschritte machen. Sodann sei er gründlich, d. h. die Unterrichtsgegenstände müssen eng mit einander verbunden sein und so eingerichtet werden, daß sie tief und fest im Bewußtsein wurzeln. Ferner muß jeder Unterricht wahrhaft erziehend sein; denn es handelt sich nicht allein im Unterricht um die Entwicklung der intellektuellen Kraft des Schülers und die Begründung seines Wissens, sondern auch um die Einwirkung auf das Gefühl und den Willen des Schülers. Nach Pestalozzi muß aller Unterricht auf unmittelbaren Anschauungen beruhen; der ganze erste Unterricht soll Anschauungsunterricht in jedem Gegenstande sein. Erst die Sache, dann das Bild, das Zeichen, das Wort. Später ist es das Hauptaugenmerk des Lehrers, den Schüler zur Selbstthätigkeit zu bestimmen, d. h. ihn zum Sprechen und Nachdenken anzuregen, Begriffe in ihm zu entwickeln und zu bilden. Von großer Wichtigkeit für das gesamte Unterrichtsergebnis sind die Wiederholungen, denn das Wiederholen ist die Mutter alles Wissens. Die Wiederholungen können täglich, wöchentlich oder vierteljährlich geschehen, je nach den Umständen, damit der Lehrer sich überzeugt, ob der Schüler Zusammenhang, Festigkeit und Klarheit in den vorgetragenen Gegenständen an den Tag legt.

B. Die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer (spezielle Didaktik oder Methodik).

I.

Der Religionsunterricht*).

A. Die heilige Geschichte.

1. Nach der Bibel selbst.

Manche sehen heutzutage den Katechismus und nicht die heilige Geschichte als die Grundlage des Religionsunterrichtes an. Wir erklären hingegen die heilige Geschichte durchaus für den Eckstein des ganzen religiösen Unterrichts. Denn 1) die Bibel ist das Ursprüngliche, der Katechismus das Abgeleitete. 2) Die Bibel ist so recht für Kinderseelen geschaffen, der Katechismus bedeutend weniger, denn die Bibel ist mehr oder weniger allen Kindern, der Katechismus nur den begabteren und älteren verständlich. Demgemäß sagt schon Luther: „Vor allen Dingen sollte in der Schule die heilige Schrift gelesen werden“, ohne aber dabei in den Irrtum Franckes zu verfallen, der die Kinder die Bibel von Anfang bis zu Ende lesen ließ. Solche Stimmen lassen sich auch heute noch vernehmen. Aber 1) ist die Bibel viel zu umfangreich, als daß sie wenigstens mit Nutzen vollständig abgehandelt werden könnte, 2) ist sie nicht allein Religionsbuch, sondern enthält auch die Gesetze und die Genealogie der Juden. Wie soll man für den Religionsunterricht fruchtbar machen die oft minutiösen Angaben der Königsgeschichte, die Genealogie der Chronika, die Poesie des Hohenliedes und anderes? Es kann also, wenn von Bibellesen in der Schule die Rede sein soll, nur eine Auswahl gebraucht werden. Diese

---

*) Kehr, Der christliche Religionsunterricht, 6 Mk. Schüren, Gedanken über den Religionsunterricht, 90 Pf. Hilfsbuch beim evangelischen Religionsunterricht. Breslau, Dülfer. Heine, Unterweisung im Christentum, 2,40 Mk. Zeglin, Hülfsbuch für den Religionsunterricht, 2 Mk.

Auswahl könnte etwa in folgendem bestehen: 1) 1. Mos. 1 bis 2. Mos. 20; 2) 4. Mos. 10 bis 2. Kön. 25; 3) Esra, Nehemia, Ester; 4) Hiob (Anfang und Ende), Psalmen, Sprüche und Prediger; 5) Jesaias; 6) das neue Testament. Aber selbst diese Auswahl müßte noch gesichtet werden, 1) weil es noch zu viel Stoff sein würde, 2) weil stellenweise noch viel für Kinder Unverständliches darin enthalten ist, 3) weil viel für Kinder Anstößiges darin vorkommt. Dieser so beschränkte Stoff würde sich aber auch nur für die höheren Klassen eignen, 1) weil die Bibel an vielen Stellen viel Kenntnisse voraussetzt, 2) weil die Sprache nicht für untere Klassen paßt. So kerndeutsch auch Luthers Übersetzung ist, und so mustergültig ihre Sprache für die damalige Zeit war, für die jetzige Zeit ist das Letztere durchaus nicht mehr der Fall. Ich erinnere nur an Luthers so überaus häufige Anwendung des „und". Wenn auch die deutsche Sprache heute noch dieser Partikel zuneigt, so ist jetzt der Brauch derselben gegen früher doch bedeutend eingeschränkt. Deshalb und wegen mancher anderen Konstruktionen, die völlig veraltet oder ganz unverständlich geworden sind (z. B. „es sei denn — so"), würde ein Kind, das ganz oder hauptsächlich aus der Bibel sein Deutsch lernte, unmöglich einen jetzt mustergültigen Stil gewinnen können. Darum ist das Bibellesen nur für die obersten Stufen geeignet, die schon in der Orthographie und im Stil gefestigt sind. Natürlich müßte auch innerhalb dieses Bereiches eine Stufenfolge eintreten. Zunächst wäre die Geschichte des alten und neuen Testaments vorzunehmen, und zwar in folgender Reihenfolge: 1. Mos. mit einzelnen Auslassungen, wie die meisten Geschlechtsregister und anderes, 2. Mos. 1 bis 20, 4. Mos. 10 bis Ende mit einzelnen Auslassungen, 5. Mos. mit manchen Auslassungen, Josua mit Übergehung der Verteilung des Landes, Richter ohne 17 bis 21, Ruth, 1. und 2. Samuelis mit besonderer Betonung der so schön geschriebenen Geschichte Davids, 1. und 2. Könige, die Geschichte Salomos, aber ohne den Tempelbau, das übrige nur summarisch. Das Buch der Chronika kann ganz wegfallen, weil es fast nur dasselbe wie die vorhergehenden Bücher enthält, Esra und Nehemia mit manchen Auslassungen, Esther, Bücher der Makkabäer; die Kindheit Jesu (besonders nach Lukas), die Wirksamkeit in Galiläa (nach einem der drei Synoptiker Matthäus, Markus, Lukas, mit Betonung der unvergleichlich schönen Gleichnisreden), die Wirksamkeit auf den Festzeiten in Judäa (nach Johannes), die Leidensgeschichte (nach irgend einem der vier Evangelisten), die Apostelgeschichte mit besonderer Hervorhebung der Geschichte des Paulus, der zuerst Kap. 7, 57 hervortritt. Je nach dem Stande der Schule kann man aber auch die neutestamentliche Geschichte schon in Bruchstücken der alten folgen lassen, sei es nach 1. Mos. oder Josua oder 2. Sam., oder die neutestamentliche auch ganz oder wenigstens die Evangelien vorangehen lassen. Die zweite

Stufe würde dann die Lehr- und prophetischen Bücher umfassen. Hiob (nur Anfang und Ende), mit Auswahl etwa von ganz wenigem aus den Wechselreden), Psalmen mit starker Auswahl, besonders die Davidischen, Sprüche Sal. fast ganz wegen ihrer Lebensweisheit; der Prediger könnte ganz wegfallen. Jesaias ist als der bedeutendste Prophet und wegen seiner prachtvollen Poesie eifrig zu treiben. Die übrigen Propheten kann man ganz weglassen oder doch nur mit starker Auswahl benutzen, da im Jesaias schon fast ein erschöpfendes Bild der prophetischen Anschauung geboten wird, Jesus Sirach, der sich in seiner umfassenden Lebensweisheit den Sprüchen ebenbürtig an die Seite stellt. Im N. T. würden den Vorzug der Lektüre verdienen der Römerbrief, welcher fast ein vollständiges Kompendium der Dogmatik giebt, der 1. Korintherbrief mit seiner lebendigen Schilderung des Gemeindelebens, der Philipperbrief, der am schönsten die ganze Gemütstiefe des Apostels atmet, der Thimotheusbrief, der ein Bild der pastoraltheologischen Weisheit des Apostels giebt, der 1. Johannisbrief mit seiner liebeswarmen Ethik, der Jakobusbrief wegen seiner reichhaltigen Spruchweisheit.

Was die Behandlung des biblischen Lehrstoffs angeht, so sind zunächst alle diejenigen Regeln zu beobachten, welche überall für das Lesen gelten. Das stümperige Lesen ist bei einem Buche so häßlich wie bei dem anderen. Neben dem Achthaben auf gutes Lesen muß der Lehrer auch ein einleitendes, ein erklärendes und anregendes Wort hinzufügen, muß das Wichtigste über die Bibel und ihre Teile, besonders das, was zur Orientierung in derselben gehört, mitteilen und das Aufschlagen üben. Auch die Erklärung muß möglichst kurz und bündig sein, der Lehrer muß sich hüten, wie Kahle sagt, „vor allem Grammatisieren, Dogmatisieren, Allegorisieren, kleinlichem Spintisieren und Kritisieren“.

Nutzanwendungen müssen aus dem Texte gesammelt nnd passende Stellen auswendig gelernt werden.

J. J. Schüren, Gedanken über den Religionsunterricht, spricht sich über eine „Bibelstunde“ also aus:

a. Rückblick auf die vorige Stunde; das Unbekannte muß ja an das Bekannte geknüpft werden. Je nachdem die Sache ist, kann das geschehen durch Fragen oder Antworten, oder auch durch freien, zusammenhängenden Vortrag (des Lehrers oder des Kindes).

b. Der Lehrer giebt mit kurzen, klaren Worten den Inhalt des neuen Pensums, weil dadurch dem Kinde das Verstehen und infolge davon das richtige Lesen sehr erleichtert wird. — Das geschieht noch mehr:

c. durch das Vorlesen von Seiten des Lehrers. Es geschieht das in den Schulen im allgemeinen weniger, als es geschehen sollte. — Auf dieses Vorlesen folgt:

d. das Lesen der Kinder und zwar zuerst der besseren Leser. Mit diesem Lesen werden die nötigen Erläuterungen in Verbindung gebracht. An geeigneten Stellen werden entsprechende Abschnitte der Bibel, Stücke des Katechismus, Kirchenlieder herangezogen u. s. w., und wo sich's thun läßt, da versäume der Lehrer nicht, das Wort auf das Herz und das Leben der Kinder anzuwenden.

e. In jeder Bibelstunde wird das zum Memorieren aufgegebene Pensum überhört und das für die nächste Stunde zu Lernende so vorbereitet, daß die Kinder das Verlangte leisten können und leisten mögen. Das Verhören fordert einen ganzen Schulmeister; es muß geschehen, aber es darf nicht viel Zeit kosten und noch weniger bewirken, daß die Unterrichtsstunde nicht Erbauungsstunde bleiben kann. — Zum Schluß wird:

f. das Gelernte vom Lehrer noch einmal kurz zusammengefaßt und den Kindern mit wenigen eindringlichen Worten ans Herz gelegt. Ob dabei auch während des Unterrichts gesungen und gebetet wird, das hängt ab von der augenblicklichen Stimmung, in welcher Lehrer und Kinder sind. Die dazu nötige Stimmung sollte aber in keiner Stunde fehlen.

Hülfsmittel für den Lehrer.

Die Bibelwerke mit erklärenden Anmerkungen von Gerlach und Dächsel. — Das Calwer Handbuch. Wörterbuch für das christliche Volk, herausgegeben von H. Zeller. 12 Mk. — Kübel, Bibelkunde. 6,80 Mk. — Besser, Bibelstunden. — Postel, Bibelkunde. — Schütze, Die vier Evangelien und die Apostelgeschichte. — Weber, Kurzgefaßte Einleitung in die heil. Schriften des alten und neuen Testaments. 3,50 Mk. — Biblische Altertümer (aus dem Calwer Verlagsverein). 1,90 Mk. — Thiele, Jerusalem und seine Lage, seine heil. Stätten und Bewohner, nach eigener Anschauung dargestellt. 2,40 Mk. — Bibelatlanten von Menke, 10 Mk.; Kiepert, 6 Mk.; Leeder, 1 Mk., und Braselmann, 1,20 Mk. (letztere beide auch für die Schüler), sowie Dächsel. — Wandkarten von Palästina von Hergt, 6 Mk.; — Leeder, 4 Mk.; Kiepert, 8 Mk.; ferner: Kiepert, Wandkarte zur Erläuterung der biblischen Erdkunde a. u. n. Testaments. 4 Mk. Schäffer, Die Länder der heiligen Schrift, Wandkarte. 6 Mk.

2. Nach Handbüchern.

Die eben geschilderten Bibellektionen sind, wie gesagt, nur auf den oberen Stufen zu gebrauchen. Für die unteren Klassen sind unumgänglich Bücher nötig, welche Auszüge biblischer Geschichte ent-

halten. Das erste dieser Bücher wurde von Joh. Hübner*) [1714] verfaßt, das, wenn auch noch brauchbar, doch vielfach seitdem überboten ist. Nach ihm trat Zahn epochemachend auf, „der Hübner unseres Jahrhunderts", dem dann eine Unzahl anderer Bücher gefolgt sind, die meistens mehr oder weniger ihre Vorzüge haben, von denen der Lehrende je nach Geschmack und Anschauung wählen möge. Für untere Klassen erscheint dem Verfasser als sehr empfehlenswert: „Gossel, Botschaft des Heils für Unmündige." Eisleben. 0,80 Mk. Überhaupt aber ist auf den untersten Stufen ein Buch nicht so sehr notwendig, jedenfalls empfiehlt es sich da, daß der Lehrende möglichst selbst erzählt. Für die unterste Stufe würde folgende Auswahl zu lediglich mündlichem Vortrage besonders geeignet sein: 1) Die Geschichte Josephs. 2) Davids Kampf mit Goliath. 3) Jesu Kindheit. 4) Etwas aus der Bergpredigt. 5) Der barmherzige Samariter. 6) Maria und Martha. 7) Jesu Passion. Bei der Behandlung der biblischen Geschichte im Schulunterrichte ist der Sokratischen Lehrmethode**) der Vorzug zu geben. Es gehört aber etwas vom Geiste des Sokrates dazu, um diese Methode fruchtbringend zu machen; wo das fehlt, da fördert diese Weise die lächerlichsten Absurditäten zu Tage, von denen auch selbst Sokrates nicht frei geblieben ist. Das Gegenteil finden wir bei Christus. Er fragt auch wohl, aber sehr sparsam. Meistens trägt er vor in Gleichnissen vor allem und Predigt. Beide Methoden sind zu vereinigen. Das Sokratisieren ist nicht zu entbehren, zumal da man es mit Kindern zu thun hat und erkennen muß, wie weit sie den Gegenstand erfaßt haben. Aber keineswegs darf man sich darauf beschränken; wo präzise, bedeutungsvolle Fragen schlechterdings nicht anzubringen sind, muß der belehrende und fortleitende Vortrag dazwischen treten. Hat jemand nun die Gabe, zu jeglichem Lehrgegenstande möglichst viele fremde Geschichten, die aber passend und bedeutungsvoll sein müssen, hinzuzufügen, so ersteigt er damit die höchste Staffel des Unterrichts. Von einem Erzähler verlangt man Treue, Klarheit, Gliederung, Anschaulichkeit, Lebendigkeit und Wärme der Darstellung. In den unteren Klassen erzähle der Lehrende die Geschichte zweimal hinter einander, bei längeren Geschichten in Abschnitten, dann trete das Abfragen und das nachdrucksvolle und schöne Nacherzählen von den Kindern ein. Bei dem Abfragen wird es sich

---

*) Zweimal zweiundfunfzig auserlesene biblische Historien aus dem alten und neuen Testamente, der Jugend zum besten abgefasset von Johann Hübner, Rektore des Johannei zu Hamburg. Leipzig. 1714.

**) Für jüngere Lehrer und einfachere Verhältnisse sei empfohlen: A. Kuntze, Katechisationen über zweimal achtundvierzig biblische Geschichten des Alten und Neuen Testaments. 2 Teile à 4 Mk. Rostock, Wilh. Werthers Verlag. 1882.

zeigen, welche Wort- und Sacherklärungen nötig sind. Diese werden entweder gleich gegeben, oder es wird die Sache durch biblische Bilder veranschaulicht. Alle behandelten Geschichten müssen von der bei weitem größten Mehrzahl der Schüler am Schlusse des Schuljahres erzählt werden können.

In den mittleren und oberen Klassen ist die Behandlung wesentlich dieselbe; es tritt nur eine organische Einheit in der Behandlung ein. Die Geschichten werden in Beziehung zum Katechismus und Kirchenlied, zu anderen Geschichten behandelt; Schilderungen einzelner Zeitabschnitte u. s. w. werden angestellt. Als häusliche Aufgabe wird das Durchlesen der biblischen Geschichte gestellt. Bibelatlanten und Wandkarten dürfen auf diesen beiden Stufen nicht fehlen.

Diejenige Geschichte, welche sich vielleicht am besten von allen zum Sokratisieren eignet, weil sie lauter handgreifliche und leichtverständliche Sachen enthält, ist der Kampf Davids mit Goliath. Aber selbst hier würde man nicht gut thun, beim Sokratisieren allein zu bleiben. Nachdem die Kinder die Geschichte mehrmals gehört oder gelesen haben, frage man: 1) Mit wem kämpfte David? 2) War Goliath größer oder kleiner als David? 3) Wie groß war Goliath? 4) Wie nennt man einen großen Mann? 5) Was für Waffen hatte Goliath? Jetzt würde man schon auf Schwierigkeiten stoßen. Wie soll man weiter fragen? Jedenfalls müßte die Frage kommen: 6) Warum kämpfte David mit Goliath? Diese Frage ist aber zu schwer, zumal bei der ersten Katechese, unter 100 wird kaum 1 Kind darauf zu antworten wissen. Darum thut der Lehrende besser, den Grund des Kampfes noch einmal zu erzählen und fortzufahren: Was für Waffen hatte David? u. s. f. Bei dieser so durchaus konkreten Geschichte ist natürlich Hinzufügung irgend einer anderen Geschichte zur Erläuterung nicht nötig, wenn nicht etwa lokale Verhältnisse es ermöglichen, den Kindern dadurch etwa die Bedeutung eines Helmes, Panzers u. s. w. zu erklären. Dennoch möchte es sich empfehlen, hier den Kampf Rolands mit dem Riesen einzufügen, der ganz jenem Kampfe nachgebildet, da ja bekanntlich die gesamte Rolandssage, mit Ausnahme des Namens, erfunden ist.

Lernmittel für die Schüler.

1. Untere Klassen:

Zahn, Bibl. Historien, 1,50 Mk., gebdn. — Albrecht, Bibl. Historien, 0,50 Mk., gebdn. — Nürnberg und Maßkow, Bibl. Geschichte, 0,80 Mk., gebdn. — Wangemann, Bibl. Geschichte für die Elementarstufen. 0,50 Mk. — Fürbringer, Bibl. Geschichte für untere Klassen. Neu bearbeitet von Brandt. 0,50 Mk. — Wiedemann, Wie ich meinen Kleinen die bibl. Geschichten erzähle, 2 Mk., gebdn. — Sperber, Religionsbüchlein, 0,65 Mk., gebdn. — Schneider, Das erste Religionsbuch.

2. Mittlere Klassen:

Fürbringer, Bibl. Geschichte für mittlere Klassen. 0,75 Mk. — Burgwardt, Bibl. Lese- und Lernbuch, 1 Mk., gebdn. — Preuß, Bibl. Geschichte, 1,25 Mk., gebdn. — Rau, Erster biblischer Unterricht. 1,60 Mk. — Schuler, Ausgewählte bibl. Geschichten. 0,90 Mk. — Die biblischen Geschichten von Löhr und Schmid.

3. Obere Klassen:

Fürbringer, Bibl. Gesch. f. ob. Kl. 1,20 Mk. — Flügge, Lehrbuch der bibl. Geschichte, 2 Bde., 7 Mk. — Kurtz, Bibl. Geschichte. 1 Mk. — Ballien, Biblische Geschichte. 4 Mk.

Bilderwerke:

Die Kaiserswerther Schulbilderbibel. Die Schnorrsche Bilderbibel, à Bl. 15 Pf. Bilder aus der bibl. Geschichte für den Anschauungs-Unterricht, nach Schnorrs Bibel vergrößert, 1. u. 2. Samml., à 15 Bl., pro Samml. 18 Mk. Die Eßlinger Bilder zum alten und neuen Testament, à 4,80 Mk. Biblische Bilder für Schule und Haus. 12 Mk. geb. Leipzig, Naumann.

Hülfsmittel für den Lehrer:

Wiedemann, Wie ich meinen Kleinen die biblische Geschichte erzähle. Dresden. 2 Mk. geb. (Lehrreich für das Erzählen.) — Brieger, Populäre Auslegung der Sonn- und Festtags-Evangelien, à Lfg. 0,65 Mk. — Preuß, Bibl. Geschichte. Ausgabe für Lehrer. 2,50 Mk. — Dinters Schullehrerbibel. — Meyers Bibel mit Erklärungen und Anmerkungen. — Kahle, Die Geschichte des Reiches Gottes. 4,50 Mk. — Kuntze, Katechisationen über d. bibl. Geschichten des Alten und Neuen Testaments. 2 Tle. à 4 Mk. (Für Volksschulen. Jüngeren Lehrerinnen sehr zu empfehlen.)

B. Die Kirchengeschichte.

Dieser Unterrichtsstoff würde am besten in den oberen Klassen eintreten. Als erste Stufe würde ich die Begründung des Christentums in Deutschland (besonders Lebensbild des Bonifacius), die deutsche Reformation (besonders Lebensbilder von Luther, Melanchthon, Zwingli und Calvin), sowie Einzelheiten über die jetzige evangelische Kirche empfehlen (Gustav-Adolfs-Verein, Mission der Heiden, besonders in Australien u. s. w.); als zweite Stufe Darstellungen aus der Zeit der Christenverfolgungen (die Neronische Verfolgung, Polykarpus, die Diokletianische Verfolgung), Lebensbilder hervorragender Kirchenväter (Irenäus, Origines, Athanasius, Augustin, Bernhard v. Clairveaux, Huß u. s. w.), bedeutende Züge aus der älteren Mission (Ulfilas, Vorläufer des Bonifacius, Otto v. Bamberg, die Ritterorden in Preußen,

die Kreuzzüge). Ebengenanntes muß in lebendiger Erzählung den Schülern vorgeführt werden. Auf der letzten Stufe ist auf den historischen Zusammenhang in mehr oder weniger ausgedehnter Form Rücksicht zu nehmen. — Sollte man für den Unterricht in der Kirchengeschichte für die oberen Klassen ein Schulbuch wünschen, so seien Kurtz, Abriß der Kirchengeschichte, 3,20 Mk., oder Sauer empfohlen.

Hülfsmittel:

Bischoff, Geschichte der christlichen Kirche. 3,50 Mk. — Schumann, Die Kirchengeschichte in Lebensbildern. 2 Abtlgn. 6 Mk. — Ostertag, Übersichtliche Darstellung der protestantischen Mission von der Reformation bis zur Gegenwart. — Wippermann, Kirchengeschichte für Haus und Schule. 3,40 Mk. — Bodemann, Geschichte der christlichen Kirche. — Hase, Kirchengeschichte. 10 Mk. — Kurtz, Lehrbuch der Kirchengeschichte. 14 Mk.

C. Der Katechismus.

Der Katechismus muß entschieden weit später als die biblische Geschichte beginnen, weil er vorwiegend abstrakt ist, und weil sowohl der Heidelberger als der Lutherische gar viele sprachliche Schwierigkeiten bieten; man beachte besonders die Auslegung der 5. Bitte im Lutherischen Katechismus. Der Katechismus-Unterricht, von dem die unteren Klassen auszuschließen sind, ist so zu verteilen, daß in den mittleren Klassen die 10 Gebote und das Vaterunser, in den oberen Klassen der Glaube und die Sakramente besprochen werden. Bei diesem Unterricht ist besonders viel durch lehrhaftes Sokratisieren gesündigt worden; hier ist es vor allem notwendig, durch Spruch, Lied und biblische Geschichte die Abstraktion zu mildern. Wir möchten das Verfahren Kahles empfehlen. Zunächst zergliedert er das betreffende Ganze (Gebot, Artikel u. s. w.), dann stellt er der Betrachtung des Einzelnen eine biblische Geschichte voran, die er nicht nur anführt, sondern zum Zweck der Einsicht in die Sache wirklich ausnutzt. Daneben macht er vom Spruch, Psalm und Lied einen ausgiebigen Gebrauch. Beispiel: Aus der Erklärung der Vorrede des Vaterunsers, „auf daß wir getrost und mit aller Zuversicht ihn bitten sollen“. So bat Abraham für Sodom und Gomorra. Abraham leugnet die Bosheit Sodoms nicht, aber dennoch bittet er und zwar so standhaft, daß er von 50 Gerechten bis auf 5 heruntergeht und erst vom Bitten abläßt, da nicht einmal 5 Gerechte in der Stadt sind, dabei immer demütig sein Andringen entschuldigend. Als Psalm wäre hinzuzunehmen Ps. 23, dazu bekannte Gebetssprüche und Gebetslieder. So

würden sich als Geschichten empfehlen: 1. Gebot: David und Goliath, das goldene Kalb. 2. Gebot: Petri Verleugnung und Christi Schwur vor dem Hohenpriester. 3. Gebot: Einsetzung des Feiertages (1. Mos. 2), Christi Belehrungen (Matth. 12), Gleichnis von der königlichen Hochzeit (Matth. 22). 4. Gebot: Das Kind Jesu (Luk. 2, 51), Joseph (1. Mos. 46, 29), Eli (1. Sam. 2 und 3), der Hauptmann und sein Knecht (Matth. 8), Absalon (2. Sam. 15). 5. Gebot: Der barmherzige Samariter (Luk. 10), Kain und Abel. 6. Gebot: Joseph (1. Mos. 39), David (2. Sam. 11), Herodes und der Täufer. 7. Gebot: Achan (Josua 7), Judas (Joh. 12), Zachäus (Luk. 19). 8. Gebot: Jesus und die Ehebrecherin (Joh. 8), Jonathan (1. Sam. 19), die falschen Zeugen (Matth. 26, 59), Ananias (Apostelgeschichte 5). 9. Gebot: Naboth (1. Kön. 21), Jakob und Esau (1. Mos. 25 und 17). 10. Gebot: David (2. Sam. 11), Absalon (2. Sam. 15). Der 1. Artikel: Der unbekannte Gott (Apostelgeschichte 17), die Schöpfung, Joseph, David, Hiob. Der 2. Artikel: Die 4 Evangelien. Der 3. Artikel: Die Ausgießung (Apostelgeschichte 2), Gleichnis vom Abendmahl u. s. f.

Hülfsmittel.

1. Für den Schüler:

Wendel, Dr. M. Luthers kleiner Katechismus, 0,60 Mk., gebdn. — Jaspis, Der kleine Katechismus Luthers, 0.55 Mk., gebdn. — Caspari, Luthers kleiner Katechismus in Fragen und Antworten. 1 Mk. — Hasselmann, Luthers Katechismus, für Schule und Volk ausgelegt, 0,40 Mk., gebdn. — Kolde, Luthers Katechismus in Frage und Antwort einfach zergliedert. 0,55 Mk. geb. — Seidel, Spruch- und Liederverse zum Katechismus. 0,60 Mk.

2. Für den Lehrer:

Sell, Handbuch zum Katechismus der christlichen Lehre. 4,50 Mk. — Schumann, Handbuch des Katechismus-Unterrichts. — Baumann, Vorbereitungen auf den Katechismus-Unterricht in der Volksschule. 1,20 Mk. — Brieger, Versuch einer biblisch-sachlichen und sprachlichen Erklärung des kleinen Lutherischen Katechismus. 2 Mk. — Nissen, Unterredungen über den kleinen Katechismus Luthers. 6 Mk. — Versmann, Auslegung der zehn Gebote. 4 Mk. — v. Biarowsky, Das Vaterunser in Christenlehren. — Mehliß, Katechetische Entwürfe. 3 Hefte, à 2 Mk. — Bock, Unterricht im kleinen Katechismus Luthers. 2,40 Mk. — Palmer, Evangelische Katechetik. 8 Mk. — F. A. Hoffmann, Der Lutherische Katechismus. 3 Mk. — Schulz, Stoffe und Entwürfe des Mecklenburgischen Landes-Katechismus. 1 u. 2 Tl. 6 Mk. — Schliemann, Auslegung des Mecklenburgischen Landes-Katechismus.

D. Das Kirchenlied.

Es ist hier vor allem nicht so sehr auf die Menge, als auf festes Einprägen, womöglich auch durch Gesang in der Religionsstunde zu sehen. Es wären etwa auszuwählen: 1) Morgenlied, 2) Abendlied, 3) Adventslied, 4) Weihnachtslied, 5) Neujahrslied, 6) Passionslied, 7) Osterlied, 8) Pfingstlied, 9) Wer nur den lieben Gott läßt walten, 10) Befiehl du deine Wege, 11) Nun danket alle Gott, 12) Eine feste Burg ist unser Gott, 13) Ach bleib mit deiner Gnade und einige andere. Mit ungefähr 20 Liedern könnte man für die ganze Schulzeit reichen und auch daraus genügenden Stoff für die Katechisation gewinnen. Hält man diese Zahl aber für zu gering, so nehme man noch etwa 12 hinzu, je nach des Lehrenden Geschmack und Anschauung. Mit dieser Zahl aber würden wir raten, unbedingt zu schließen, unbeschadet dessen freilich, daß bei besonderer Gelegenheit ein besonderes Lied gelernt wird.

Eine besondere Besprechung verdient noch die Erklärung der Gesänge. Die Gesänge sind ja im ganzen verständlicher als Bibel und Katechismus, weshalb ja auch das Volk zu seiner Erbauung weit mehr zum Gesangbuch*) als zu den anderen beiden Büchern greift, ein weiterer Grund ist freilich auch die Schönheit der Form. Trotzdem aber sind die Gesänge nicht absolut und nicht für jedermann verständlich. Das sonst so leicht faßliche Lied: „Wer nur den lieben Gott laßt walten" würde dennoch einer teilweisen Erklärung bedürfen. Es dürfte z. B. nicht jedem Kinde von vornherein klar sein, daß im ersten Verse das Kreuz geistiger Weise zu verstehen ist, und jedenfalls ersprießlich sein, zu der letzten Zeile: „Hat auf keinen Sand gebaut" das bekannte Gleichnis aus der Bergpredigt heranzuziehen.

Die Aufgabe, welche der Lehrende beim Unterricht im Kirchenliede zu lösen hat, ist (nach Schumann) eine vierfache: Auswahl, Auslegung, Aneignung und Verwertung. Zunächst kommt es darauf an, daß eine richtige Auswahl getroffen wird. 20 bis 30 Lieder

---

*) Das erste evangelische deutsche Gesangbuch erschien, besorgt von Luther und dem kurfürstlichen Kapellmeister Joh. Walther, schon im Jahre 1524 unter dem Titel: „Enchiridion", heißet auch: „etlich christlicher Lieder Lobgesang und Psalmen, dem reinen Worte Gottes gemäß, aus der Heil. Schrift durch mancherlei hochgelehrter gemacht, in der Kirche zu singen, wie es denn zum Teil bereits in Wittenberg in der Übung ist. Wittenberg 1524." Es enthielt folgende Lieder: „Nun freuet Euch, lieben Christen, gemein", von Luther; „Es ist das Heil uns kommen her", von Speratus; „Hilf Gott, was ist der Menschen Noth", von Speratus; „Ach Gott vom Himmel", von Luther; „Es spricht der weisen Mund", von Luther; „In Jesu Namen haben wir", von einem Unbekannten. Bis zum Jahre 1571 gab es bereits 187 größere oder kleinere Gesangbücher.

der älteren und neueren Zeit von den bedeutendsten Dichtern, mit Beachtung des Kirchenjahres, des alltäglichen Lebens mit seinem Wechsel reichen vollkommen aus. Was dann die Erklärung und Auslegung des Liedes betrifft, so ist es am ratsamsten, daß der Lehrer zuerst das Lied vorliest und den christlichen Charakter desselben (Oster=, Pfingst=, Weihnachtslied u. s. w.) angiebt, woran sich die weitere Besprechung knüpft (Gedankenentwicklung von Vers zu Vers, Inhalt der einzelnen Strophen, Zergliederung des Liedes in seine Hauptteile, Beachtung der Verbindung der einzelnen Verse und schließlich die Feststellung des Grundgedankens). Ist die Geschichte des Liedes bekannt, so muß auch auf diese Rücksicht genommen werden. Nach den gegebenen Erklärungen wird vom Lehrer das Lied noch einmal, dann von den Schülern einzeln oder auch im Chore gelesen. Um die durchgenommenen Lieder dem Schüler anzueignen, muß in den unteren Klassen das Lied vor= und nachgesprochen werden; in den mittleren und oberen Klassen wird es abschnittsweise zum Auswendiglernen aufgegeben. Eine Hauptsache ist noch die richtige Verwertung der gelernten Lieder. Sie sind zu verwerten als Gesänge, Gebete und bei dem Religionsunterrichte (Katechismus und biblische Geschichte).

Hülfsmittel für den Lehrer.

Wackernagel, Das deutsche Kirchenlied. Das beste Werk über diesen Gegenstand. — Koch, Geschichte des Kirchenliedes und Kirchengesanges. 8 Bde. 36,60 Mk. — G. Döring, Choralkunde. — von Winterfeld, Luthers deutsche geistliche Lieder nebst Singweisen. — Wackernagel, Luthers geistliche Lieder mit Randzeichnungen von König. Neue, weniger umfangreiche Ausgabe. — Schneider, Luthers geistliche Lieder nebst einer kurzen Geschichte ihrer Entstehung. — Dreher, Luthers sämtliche geistliche Lieder mit Singweisen, historischen Nachweisungen, Erzählungen u. s. w. — W. Thilo, Das geistliche Lied in der evangelischen Volksschule Deutschlands. — O. Schulze, Ausführliche Erklärung der 80 Kirchenlieder. 2,80 Mk. — Fr. Schultz und Triebel, Die gebräuchlichsten Lieder der evangelischen Kirche. 2,35 Mk. — Greiner, Unser Schulliederschatz. Zugleich eine Methodik und Geschichte des Kirchenliedes. 7 Mk. — Glävecke, Der Gesangbuchsführer. 3 Mk.

Zum Schlusse sei noch einmal darauf hingewiesen, daß es bei dem Religionsunterrichte mehr noch wie bei jedem anderen nicht sowohl auf die Quantität, als auf die Qualität, nicht sowohl auf das Memorieren, als auf das Verständnis, auch nicht so sehr auf das Verständnis mit dem Kopfe, als mit dem Herzen ankommt. Die Hauptaufgabe des Lehrenden ist, durch den Religionsunterricht das Gemütsleben des

Schülers zu entwickeln, seinen Willen auf das Sittlich=Gute zu lenken und ihm für alle Lagen des menschlichen Lebens, in die er kommen kann, eine sichere Regel und Richtschnur mit auf den Weg zu geben.

II.

Der Unterricht im Deutschen.

A. Der Leseunterricht.

Von jeher hat das Lesen in der Elementarschule eine der wichtigsten Stellen eingenommen und bildete anfangs nicht selten den einzigen Unterrichtsgegenstand in derselben. Ohne Lesen ist auch ein nachhaltiger, weiterer Unterricht nicht gut möglich, und die eigne Fortbildung kann erst recht nicht ohne Lesen fertig werden, wie dasselbe dann außerdem auch ein Mittel zur religiösen Erbauung, zur geistigen Unterhaltung und zur Teilnahme am öffentlichen Leben ist. Der Wichtigkeit dieses Bildungsmittels entsprechend hat die Pädagogik denn auch für die leichteste Aneignung und fruchtbarste Ausbeutung desselben Sorge getragen. Vorzugsweise ist sie aber darauf bedacht gewesen, den Anfängern die Schwierigkeiten zu ebnen, so daß der Weg zur Erlernung der Kunst jetzt ein angenehmer, kurzer und dabei geistbildender ist.

Die Aufgabe des Leseunterrichts ergiebt sich aus dem Begriffe des Wortes lesen. Lesen ist die Kunst, die zusammengehörigen Schriftzeichen schnell und sicher zu Wörtern und Sätzen zu vereinigen, den Sinn derselben zu erfassen und zum richtigen Ausdruck zu bringen. Darnach umfaßt dasselbe alle drei Punkte: die Lautrichtigkeit, das Verständnis und die Schönheit. Lassen sich diese drei Punkte auch nicht von einander trennen, so tritt jeder von ihnen doch zu einer bestimmten Zeit in den Vordergrund, so daß, ohne die übrigen Punkte auszuschließen, der Anfang des Leseunterrichts es vorzugsweise mit der *Richtigkeit* des Lesens zu thun hat, die dann folgende Zeit mit dem *Verständnis* desselben und endlich die *ausdrucksvolle Darstellung* als Schlußstein hinzugefügt wird.

1. Die Stufe des elementaren, lautrichtigen Lesens.

Den Weg, den die Pädagogik gegangen ist, um zu der jetzt vorherrschenden Methode des Schreiblesеunterrichts zu gelangen, ist ein

sehr weiter gewesen und zieht sich durch mehrere Jahrhunderte hindurch. Die älteste Methode ist unzweifelhaft

a. die Buchstabiermethode.

So weit die Geschichte reicht, gab es vor der Reformation keine andere Weise, das Lesen zu lehren, als das Buchstabieren. Wie vor Jahrhunderten, so besteht dasselbe auch jetzt noch, wo es Anwendung findet, in der Fertigkeit, die zu einer Silbe gehörigen Buchstaben nach vorheriger Nennung ihrer Namen zusammenhängend nach ihrer Reihenfolge auszusprechen, z. B. Be-u-zeha (oder che) = Buch; Te-i-eszeha (oder sche) = Tisch; Te-i-en: Tin, te-e: te = Tinte ꝛc. Da die Namen der Buchstaben so sehr von ihrem Laut verschieden sind, so lernt das Kind hierbei in der Regel die Gesamtaussprache mehrerer Buchstaben, die Silben, durch wiederholtes Vor- und Nachsprechen auswendig. Daher dauert es oft sehr lange, bis es seinem Gedächtnisse eine zu einem einigermaßen fließenden Lesen erforderliche Anzahl von Buchstabenverbindungen eingeprägt hat. Nur befähigtere Schüler kommen allmählich darauf, den Laut vom Namen zu abstrahieren, ohne sich indeß des Vorgangs dabei bewußt zu werden.

Der Anfang des Buchstabierens besteht in der Erlernung des Alphabets. Früher ward dies dem Kinde in der gewöhnlichen Reihenfolge der Buchstaben vorgeführt, und die Aneignung geschah einfach durch Vor- und Nachsprechen. Hin und wieder mag man es auch wohl noch so machen. Darnach kam dann das Silbenlesen, bei welchem die Namen der Buchstaben einzeln genannt und darauf zusammenhängend ausgesprochen wurden. Zuletzt folgte das Lesen von Wörtern und Sätzen. Eine Anordnung des Lesestoffes vom Leichteren zum Schweren fand gewöhnlich nicht statt. Vielfach erachtete man nicht einmal eine Rücksichtnahme auf den Inhalt für notwendig, so daß in manchen Fibeln gleich nach den ersten Übungen im Silben- und Wortlesen die Gebote, das Vaterunser, der Morgen- und Abendsegen und der Glaube kam. Verständigere Lehrer machten und machen es freilich anders, und die Versuche, den langen und rauhen Pfad des Buchstabierens anmutiger und kürzer zu machen, sind schon alt. Der ganze Charakter dieser Methode trägt aber den Stempel des Unnatürlichen und Geisttödtenden so sehr an sich, daß es selbst beim besten Willen schwer fällt, ihr eine vorteilhafte Seite abzugewinnen. Indessen werden gewöhnlich zwei Vorzüge von den Freunden dieser Methode hervorgehoben: daß sie sich nämlich durch ihre mechanische Anwendung mehr wie jede andere Methode dazu eigne, eine große Zahl von Kindern zu unterrichten, und daß sie besondere Vorteile für die Rechtschreibung gewähre. Das Erstere spricht aber vom Standpunkte des entwickelnden Unterrichts gerade gegen sie, da ein mechanisches Verfahren vorzugsweise das Gedächtnis bildet, den anderen Geisteskräften

aber wenig Nahrung giebt, während das Letztere der reinen Lautiermethode gegenüber begründet sein mag, nicht aber der Schreiblesemethode gegenüber. Man könnte höchstens daraus folgern, daß zu einem richtigen Schreiben Buchstabierübungen notwendig sind, und die können nach Erlernung des Lesens durch eine andere, als die Buchstabiermethode, immerhin ohne Nachteil angestellt werden.

Die Versuche zur Beseitigung der Mängel und zu einer vernünftigen Gestaltung des ersten Leseunterrichts sind ebenso alt wie verschieden. Zur Zeit der Reformation veröffentlichte ein Lehrer in Erfurt, Valentin Ickelsamer, eine „Teutsche Grammatika, darmäß einer von jus selbst mag lesen lernen", und zeigte in diesem Buche, wie man die Wörter in Laute zerlegen und beim Unterricht die Laute vom Namen der Buchstaben unterscheiden müsse. Indessen war seine Anleitung nur ein einzelner Versuch, etwas Besseres an die Stelle des hergebrachten, schwierigen Buchstabierens zu setzen; wenigstens ist es uns nicht bekannt geworden, daß dieselbe praktische Verwertung gefunden hat. Nicht besser erging es einigen anderen Schulmännern zu Anfang des 18. Jahrhunderts, und erst, als am Ende desselben das ganze Schulwesen einer Reformation entgegen ging, entwickelte sich auch eine durchgreifende Veränderung in der Methode des ersten Leseunterrichtes. Aber dennoch dauerte es noch viele Jahre, bis sich aus den vielen teils sehr unfruchtbaren Vorschlägen das zweckmäßigste Verfahren herausbildete. Basedow schlug eine teilweise Umwandlung der Buchstabennamen vor, indem er an alle Konsonanten ein leise tönendes e anhängte, also lesen ließ: be, ce, de, fe, ge, he, ke, le, me, ne ꝛc. und die Einprägung der Buchstaben dadurch leichter und nachhaltiger zu bewerkstelligen suchte, daß er dieselben aus Semmelteig herstellen und von den Kindern zum Frühstück verzehren ließ. Gedike (Oberkirchen- und Schulrat in Berlin) wollte das beim Buchstabieren übliche Aussprechen der Buchstabennamen vor dem Aussprechen der Silben (z. B. Vau o: Vo, ge-el: gel, Vogel) fortlassen und nach genauer, sorgfältiger Betrachtung sogleich mittelst Vor- und Nachsprechen mit dem Lesen der Silben beginnen. Pestalozzi schickte dem eigentlichen Buchstabieren einen Vorbereitungs-Kursus voraus, in welchem er eine Menge Wörter aus dem Kopfe buchstabieren ließ, ohne daß die Schüler einen Buchstaben kannten. Er ließ ferner groß gedruckte Buchstaben auf Pappe kleben und einzeln abschneiden, um daraus Silben und Wörter zusammensetzen zu können. Überhaupt suchte er in seiner 1801 erschienenen „Anweisung zum Buchstabieren und Lesenlehren" die Sache zu vereinfachen und geistig anregend zu gestalten, blieb aber in der Hauptsache bei der Buchstabiermethode stehen, so daß er auf die Neugestaltung des Leseunterrichts nicht den Einfluß gehabt hat, den man von ihm, als dem großen Reformator des deutschen Schulwesens, erwarten konnte.

b. Die Oliviersche Leselehrmethode.

Weit mehr fördernd war die Methode des Olivier, eines der Mitarbeiter am Basedowschen Philanthropin zu Dessau. Er giebt sein Verfahren in einem Buche an, welches betitelt ist: „Orthoepographisches Elementarwerk", und verlangt darin, man solle dem Leseunterricht Sprachübungen voranschicken, bei welchen der Schüler durch Vor- und Nachsprechen von Sätzen, Zerlegen derselben in Wörter und der Wörter in Silben gewöhnt werde, das Fehlerhafte seiner Aussprache zu berichtigen und sich eine genaue Aussprache der Laute anzueignen. Beim Aussprechen der Konsonanten will er wie Basedow zur Unterstützung ein gehauchtes, gleichsam nur anklingendes e mittönen lassen, jedoch so, daß es hinter den Laut kommt, wenn der Konsonant vor dem Vokal steht (also be, ce, de, fe, ge, he 2c.), dagegen vor den Laut gesetzt wird, wenn der Konsonant hinter einem Vokal steht (also eb, ec, ed, ef, eg 2c.). Die Bekanntschaft mit den Buchstaben vermittelt er durch Bilder, von welchen jedes ein Ding darstellt, aus dessen Namen der kennenzulernende Laut deutlich heraus zu hören ist, z. B. u aus Uhr, p aus Tulpe, d aus Weide, b aus Korb 2c. Nach Erlernung der Buchstaben folgte ein silbenweises Lesen, hernach ein wortweises. Das Silbenlesen, bei welchem nach und nach das an die Konsonanten gehängte e weggelassen ward, geschah in der Weise, daß der Schüler den ersten Buchstaben, darauf der Lehrer die übrigen zusammenhängend, und schließlich wiederum der Schüler die ganze Silbe nannte. War z. B. das Wort Buch gegeben, so sagte der Schüler Be, der Lehrer uch und darauf der Schüler Buch. Diese Grundzüge der Olivierschen Methode, welche als Übergang und Anfang zur Lautmethode zu betrachten sind, waren noch mit manchem Unwesentlichen (wozu namentlich das Bestreben, jede hörbare Laut-Nuancirung in der Schrift darzustellen, gehört, wodurch der Schüler gezwungen ward, sich eine sehr große Zahl von Schriftzeichen zu merken) und mit manchem Überflüssigen (z. B. die Lautbenennungen: Kehlbrummer, gelinder und scharfer Zungen-Knallaut, Lippenzahnzischer 2c.) versehen, wodurch das Lesen schwieriger gemacht und die Zahl der Gegner dieser Methode vermehrt wurde.

c. Die Stephanische Leselehrmethode.

Das eigentliche Lautieren wurde vom Pfarrer Stephani zu Kastell, später Schulrat in Baiern, erfunden und sein Verfahren zuerst im Jahre 1803 in der „Pädagogischen Bibliothek von Gutsmuths" veröffentlicht. Er verlangte, die Kinder sollten statt des Namens der Buchstaben, der doch beim Lesen nicht gebraucht werden kann, die Laute derselben nennen. Zunächst hätten sie nach Einprägung der Vokale, Umlaute und Doppellaute die Laute der Konsonanten zu

lernen und diese dann einzeln mit den Stimmlauten zu verbinden. Darnach sollten ein- und mehrsilbige Wörter folgen, dann die unechten Buchstaben (v, c, qu, x, ph), die Dehnungs- und Schärfungszeichen ꝛc. Durch seine Methode hat Stephani sich ein dauerndes Verdienst um den ersten Leseunterricht erworben, denn er hat mehr als alle vor ihm gemachten Versuche zur Förderung desselben beigetragen. Den Kindern wurde die Arbeit wesentlich erleichtert (man buchstabiere und lautiere beispielsweise nur das Wort Schale), sie wurden schneller und auf naturgemäßere Weise zum Ziele geführt, als beim Buchstabieren. Stephanis Nachfolger (Krug, Zeller ꝛc.) brachten indessen mit dem Lautieren allerlei Ungehöriges in Verbindung, was der Verbreitung desselben hinderlich war. Der Schüler sollte sich z. B. über die Entstehung der einzelnen Laute durch die Sprachorgane klar werden und auf das Kommando „Mund weit!" das a, „Mund breit!" das e, „Mund spitz!" das u, „Mund rund!" das o hervorbringen, und was noch schlimmer war, in ähnlicher Weise wie bei Olivier unterscheiden lernen:

I. Verschlüsse.
  1. Lippenschlüsse: a. der scharfe (p); b. der sanfte (b).
  2. Zahnschlüsse: a. der scharfe (t); b. der sanfte (d).
  3. Gaumenschlüsse: a, der scharfe (k); b. der sanfte (g).
II. Tonlaute.
  1. Nasentonlaute:
    a. der Lippenlaut (m);
    b. der Zahnlaut (n);
    c. der Gaumenlaut:
      aa. mit scharfem Abstoß (nk);
      bb. mit sanftem Abstoß (ng);
  2. Mündungstonlaute:
    a. der Windlaut (w);
    b. der Zungenlaut (l);
    c. der Schnurrlaut (r).
III. Reine Laute ꝛc.

d. Die Pöhlmannsche Leseweise.

Pöhlmann wollte durch seine Methode die Schüler nicht schneller zum Lesen führen, als es gewöhnlich zu geschehen pflegte, wohl aber strebte er durch sie eine allgemeinere Bildung an, indem er neben der technischen Fertigkeit im Lesen einen Hauptton auf das Verständnis des Gelesenen legte. Seine Absicht suchte er dadurch zu erreichen, daß er überall mit den Leselektionen Verstandesübungen verband, so daß letztere oft die ganze Lektion ausmachten, und daß er mit dem Lesen (zunächst der Silben, aber auch der Wörter) beginnt, bevor der Schüler alle Buchstaben erlernt hat. Was seine Methode

außerdem noch Eigentümliches hat, z. B. die Einrichtung eines Lesekastens mit beweglichen Buchstaben und eine Lesemaschine für den ersten Unterricht der einzelnen Schüler sowohl, als der ganzen Leseabteilung, ist mehr nebensächlich, da Ähnliches auch schon andere vor ihm hatten; wesentlich unterscheidend von anderen Lehrweisen sind aber die beiden obengenannten Punkte. Diese bekunden offenbar einen Fortschritt. Weniger läßt sich das davon sagen, daß er nicht lautieren, sondern buchstabieren ließ.

e. Die Grasersche Methode.

In seiner Schrift: „Die Elementarschule fürs Leben in ihrer Grundlage, Bayreuth 1817", ging der bayr. Regierungs- und Schulrat *Graser* von dem Gedanken aus, daß der Leseunterricht mit dem Gesamtunterricht des Schülers innig verbunden sei und daher nicht als besonderer Unterrichtsgegenstand behandelt werden dürfe. Das Element alles Unterrichts sei die Sprache, und das Lesen selber sei nichts anderes, als das Vernehmen der Rede in schriftlicher Sprache. Letzteres setze daher auch die Kenntnis der Schriftsprache voraus und diese wiederum den Begriff der Sprache überhaupt. Der Elementarunterricht müsse deshalb damit beginnen, in dem Schüler die Idee der Sprache zu entwickeln und von ihr aus ihn auf die Begriffe einer mündlichen und schriftlichen Sprache führen. *Da die schriftliche Sprache aber notwendig dem Lesen derselben vorhergehe, so sei es eine verfehlte Methode, das Lesen vor dem Schreiben zu betreiben.*

Graser führt nun das Kind bei seinem Eintritt in die Schule in den Familienkreis und betrachtet mit ihm das Wohnhaus, die Wohnstube, die Bewohner, das Verhältnis derselben unter sich und zu den Tieren des Hauses, ihre Bedürfnisse 2c. Er erfährt dabei, was und wie es bisher angeschaut und aufgefaßt hat, und findet Gelegenheit, ihm manches Dunkle klar zu machen, seine Begriffe zu ordnen, seine Urteile zu bestätigen oder zu berichtigen, überhaupt seinen Verstand in mannigfaltiger Weise zu bilden. Überall aber wird der Standpunkt festgehalten, daß es darauf ankommt, den Schüler auf die Kenntnis der Schriftsprache zu leiten. Daher ist die Form der Dinge nicht außer acht zu lassen und der Schüler anzuhalten, vorkommende Figuren, welche überhaupt als die Elemente der Schrift zu betrachten sind, nachzubilden, womit zugleich ein Mittel zur Selbstbeschäftigung gegeben ist.

Aus der Betrachtung des Zusammenlebens der Menschen ergiebt sich dann für den Schüler die Folgerung, daß die Sprache ein Bedürfnis und eine Wohlthat für uns ist, indem sie das Mittel bietet, unsere Gefühle, unser Wissen und Wollen auszudrücken. Daß dies nun schriftlich und mündlich geschehen, also durch Gesicht und Ohr

wahrgenommen werden kann, lernt der Schüler aus eigener Erfahrung. Letzteres ergiebt sich leicht; ersteres dadurch, daß er sich bewußt wird, wie man durch Mienen und Geberden, sowie durch Abbildungen leicht jemandem etwas verständlich machen kann. Eben so leicht wird er es aber auch begreifen, daß dieses Mittel oft schwierig zu gebrauchen und oft unzureichend ist. Dann ist er aber auch so weit geleitet, daß die Buchstabenschrift als das natürlichste, einfachste und leichteste Mittel einer solchen Schriftsprache erscheint. Durch Auflösen einer Reihe von Wörtern in ihre Laute — nicht in Buchstaben — lernt das Kind zunächst das a, u, o, e und i; später auch die Mitlaute. Eine Zeichnung der jedesmaligen Mundstellung ergiebt darauf die lateinischen Schriftformen für die Laute, und die Erlernung des Schreibens tritt nun vor oder richtiger zugleich mit dem Lesen in den Kreis des Unterrichts.

Graser führt hiernach die Schüler auf einem sehr langsamen und umständlichen Wege zum Ziele, wenn er auch bemüht ist, die geistigen Kräfte des Kindes allseitig zu entwickeln und unterrichtsfähig zu machen. Der Unterricht in der Schule fordert aber die Erreichung einer möglichst zeitigen Lesefertigkeit und kann hiermit nicht einige Jahre warten. Man hat daher aus Grasers Methode den Kern herausgesucht und für die Elementarschule verwertet, nämlich den Gedanken, „daß der Anfang mit dem Schreiben zu machen sei, weil zuerst das Wort in der Schrift dargestellt werden müsse, ehe es gelesen werden könne". Diese Erkenntnis, die sich nach und nach immer mehr Bahn gebrochen hat, bildete die Grundlage für den Schreibleseunterricht, der alle die Vorteile der übrigen Lesemethoden in sich aufgenommen hat, und der jetzt, wie bereits bemerkt, über alle Methoden den Sieg davon zu tragen scheint.

f. Der Schreibleseunterricht.

An der Vervollkommnung der ursprünglich Graserschen Idee zum jetzigen Schreibleseunterricht haben eine große Zahl von Schulmännern gearbeitet (z. B. Wurst, Ludwig, Harnisch, Scholz 2c.). Seine Vorzüge lassen sich in folgende 4 Punkte zusammenfassen.

1. Er nimmt alle intellektuellen Kräfte des Kindes in Anspruch, also nicht bloß das Gedächtnis, sondern auch den Verstand, die Urteilskraft 2c., indem es ihm nicht darum zu thun ist, einfach die Gestalt uud den Namen oder Laut der Buchstaben einzeln und in Verbindung mit einander dem kindlichen Gedächtnisse einzuprägen, sondern auch um Erfassung des Inhalts und Einführung in den organischen Bau der Sprache. Dadurch befähigt er auch den Schüler, durch selbstthätiges Erfassen des gefundenen Stoffes von Anfang an eigene, seiner Kraft angemessene Arbeiten zu liefern und somit einen selbständigen Gebrauch seiner erlangten Kenntnisse zu machen.

2. Er führt das Kind auf eine natürliche und darum leichte und sichere Weise zu den Fertigkeiten des Lesens und Schreibens; indem er vom Bekannten, vom Satz, ausgeht und durch Auflösen desselben in seine Bestandteile die Laute kennen lehrt, bevor er die Anforderung macht, die Zeichen dafür, die Buchstaben, zu Wörtern und Sätzen zu verbinden.

3. Er macht dem Kinde die Arbeit zu einer leichten und angenehmen Beschäftigung und bewahrt es, namentlich durch die vielfachen Abwechselungen, vor Überdruß und Langeweile, sowie er andererseits auch das Interesse des Lehrers durch Anordnung und Verwertung des Lesestoffes mehr als eine rein mechanische Weise anregt.

4. Er befördert und erleichtert die Orthographie des Schülers, indem er ihn zu genauem Sehen und Hören anhält und von Anfang an ein b e w u ß t e s Schreiben von ihm fordert.

So, wie er jetzt vor uns liegt, zerfällt der Schreibleseunterricht in zwei Hauptabteilungen; in die Vorübungen und in den eigentlichen Schreibleseunterricht. Erstere wollen einerseits Auge und Hand, andererseits Ohr und Sprachwerkzeuge des Kindes befähigen, den an sie gestellten Anforderungen im eigentlichen Unterrichte zu genügen. Die Erfahrung hat nämlich gelehrt, daß die Mehrzahl der Schüler namentlich in den niederen Schulen beim Beginne des Unterrichts keinen genügenden Gebrauch ihrer Augen und Ohren zu machen imstande ist. Da müssen sie denn zunächst zur Bildung des Auges und der Hand lernen, was oben und unten, hinten und vorne, gerade und krumm, gleichlaufend und ungleichlaufend, senkrecht, wagerecht 2c. ist, und zur Bildung des Ohres und der Sprachwerkzeuge einen Satz richtig nachsprechen lernen, die Sätze in Wörter und die Wörter wiederum in Silben und Laute auflösen. Diese Sprach- und Zeichenübungen, die je nach der Befähigung der Kinder durch 2 bis 4 Wochen hindurch täglich etwa zweimal eine halbe Stunde beanspruchen, sind von großer Bedeutung für einen leichten und raschen Erfolg des eigentlichen Schreibleseunterrichts. Das Kind lernt dabei nicht nur den Griffel führen und leichte Formen (Striche, Kreuze 2c.) nachmachen, sondern kennt nach Beendigung derselben bereits die Laute oder ist doch wenigstens befähigt, dieselben aus jedem Worte mit langem Stimmlaut herauszuhören und richtig auszusprechen. Der eigentliche Schreibleseunterricht beginnt dann mit der Einprägung und Einübung von Buchstabenformen, die nach der Schwierigkeit der Darstellung geordnet werden und nach und nach zur Kenntnis des Schülers gelangen. Die gewöhnliche Abstufung: Buchstaben zwischen den Linien, über, unter, über und unter den Linien ist aus diesem Grunde hier nicht anwendbar. Jeder neu hinzukommende Buchstabe wird mit den vorhergegangenen thunlichst zu Wörtern — nicht zu bedeutungslosen Silben — verbunden, die mit dem Schreiben zugleich gelesen werden, wobei

zu beachten ist, daß nur Zusammensetzungen mit gedehntem Vokal ohne Dehnungszeichen vorkommen, sowie daß der Stimmlaut im Anfange nicht mehr als einen Konsonanten zum An- und nicht mehr als einen zum Auslaut habe. Aus den leichten Buchstabenformen i, n, m, u, e, ei, eu ergeben sich z. B. die Wörter ein, nein, mein, nun, neu, neue; durch Hinzufügung des s und t entstehen die Wörter sein, seite, meise; durch o, a, au: nase, note, same, ton, monat, so, sau, einsam; durch l: eile, meile, maul, seil, laut, leise, leim, elise, emil, einmal; durch b: bei, bein, beil, baum, leib, bote, beule, taub, taube rc. Um die Schüler durch zu viele Buchstabenformen nicht zu verwirren, giebt man ihnen in der Regel anfänglich nur die kleinen deutschen Buchstaben, indem man annimmt, daß daraus kein Nachteil für die Orthographie erwächst. Die großen Buchstaben werden dann nach einiger Zeit hinzugefügt. Auch die Druckbuchstaben werden in der Regel erst dann eingeführt, wenn der Schüler eine ziemliche Fertigkeit im Lesen und Schreiben der Schreibschrift erlangt hat, und veranlassen keine Schwierigkeit, da er sie sich leicht einprägt, wenn sie mit der Schreibschrift ihm zusammen vorgeführt werden. Lesen und Schreiben geht dann noch eine Weile mit einander fort. Lesen, Auflösen der Wörter in Laute, Zusammensetzungen von Wörtern aus Lauten, Besprechung des Inhalts, Abschreiben, Diktatschreiben, Taktschreiben rc. wechseln mit einander ab, bewahren vor Ermüdung und geben immer neue Anregung, bis dann schließlich die Schärfung und Dehnung mit ihren Zeichen hinzukommen. Begabtere Schüler lernen nach dieser Methode in wenigen Monaten lesen; die Mehrzahl etwa nach einem halben Jahre und die Schwachen in verhältnismäßig längerer Zeit. Allen aber gewährt der Unterricht Freude und erweckt Lust und Liebe zum Lernen. Gegenwärtig ist diese Leselehrart am weitesten verbreitet und hat vermöge ihrer bildenden Elemente am meisten Aussicht auf dauernde Geltung.

g. Die Jacototsche Methode.

Joseph Jacotot wurde im Jahre 1770 zu Dijon geboren und auf der polytechnischen Schule zu Paris ausgebildet, woselbst er auch nach einem sehr bewegten Leben im Jahre 1841 starb. Der Gedanke, die Menschheit durch einen angemessenen Jugendunterricht auf eine höhere Stufe der Entwicklung zu bringen, beseelte ihn sein ganzes Leben hindurch, und als Frucht seiner Bemühungen hat er eine Reihe von Grundsätzen aufgestellt, zu denen auch der folgende: „Alles ist in allem“ gehört, der für uns hier in Betracht kommt. Jacotot wollte mit diesem Satze andeuten, daß in jedem Dinge der Keim zur Kenntnis aller übrigen Dinge gegeben sei, und speziell auf den Leseunterricht angewandt, daß im Satze alles liege, was der Schüler zur Erlernung des Lesens gebrauche. Auch in Deutschland hat man diesem Grund-

satze gemäß den Leseunterricht einzurichten versucht, und namentlich ist es K. Seltzsam in Breslau gewesen, der Jacotots Ansicht in die Schulen brachte. Das Verfahren ist in Kürze das folgende. Der Lehrer giebt seinen Schülern eine kleine, ihrer Fassungskraft angemessene Geschichte, liest den ersten, aus lauter einsilbigen Wörtern bestehenden Satz langsam und deutlich vor, indem er auf die einzelnen Wörter hinzeigt, und läßt ihn dann vom Schüler wiederholen. Nachdem die einzelnen Wortbilder fest eingeprägt sind, läßt der Lehrer das erste Wort in seine Laute zerlegen, lehrt die Zeichen für diese Laute kennen, giebt ihnen die Namen dafür und läßt das Wort buchstabieren. So gehts mit allen Wörtern des Satzes, und wenn die Schüler den Anforderungen an das Lesen genügen, dann werden die Wörter geschrieben, zunächst das erste, indem die einzelnen Buchstaben vor- und nachgemacht und darauf das ganze Wort dargestellt wird. Von einem stufenmäßigen Fortschreiten vom Leichteren zum Schwereren, überhaupt von einer Ordnung kann dabei wenig die Rede sein: Alles ist bunt durcheinander gewürfelt, selbst die Dehnungs- und Schärfungszeichen treten von vornherein mit auf. Wer damit das geordnete Verfahren des Schreibleseunterrichts vergleicht, kann nicht in Zweifel sein, welcher Methode er den Vorzug geben soll.

h. Die Normalwörter-Methode oder die analytisch-synthetische Lesemethode.

In das bunte Durcheinander der Jacototschen Methode haben manche deutsche Pädagogen versucht, Ordnung zu schaffen. Statt der als Unterlage benutzten ersten Erzählung, in der es dem Zufall überlassen bleibt, ob alle Laute und Buchstaben vorkommen oder nicht, hat man eine Reihe sogenannter Normalwörter gewählt, in denen sämtliche Laute und Buchstaben vertreten sind, z. B. Fisch, Rad, Buch, Mond, Kegel, Vögel, Säge, Thür, Ofen, Scheibe, Baum, Leuchter, Käfer, Uhr, Staar, Esse, Hütte, Haß, Nest, Zelt, Korb, Larve, Walze, Stock, Glas, Pfeil, Drache, Zwiebel, Schrank, Treppe, Jagd, Ring, Axt, Quirl. An diesen Normalwörtern werden nun die ersten Lese- und Schreibübungen vorgenommen, indem man sich nicht damit begnügt, die Laute, Lautverbindungen und Buchstabenformen einzuüben, sondern auch durch Hinzunahme anderer Laute ähnliche Wortbilder entstehen läßt und die gelernten Wörter in kleinen Sätzen anwendet. Die Normalwörter sind meistens durch kleine Bilder illustriert, wodurch die Lernfreudigkeit der Kinder erhöht und Gelegenheit zu Sprach- und Denkübungen gegeben wird. Die Übungen selbst nehmen etwa folgende Form an*):

*) S. Lebensbilder 1. Von Berthelt, Jäckel, Petermann und Thomas.

Fisch.

i isch Fi

Fisch, Wisch, Tisch, Tische, Tasche, Tusche, Tusch, Tausch, Rausch.

Der Fisch lebt in dem hellen Bach,
ein Fischlein schwimmt dem andern nach.

Die erste Stufe des Leseunterrichts, das elementare, lautrichtige Lesen, umfaßt nicht bloß die Aneignung der ersten Lesefertigkeit, sondern außerdem auch das richtige und sichere Lesen. Um das Kind zum richtigen Lesen zu führen, muß es gewöhnt werden, alle Laute rein und in der im Worte gegebenen Ordnung auszusprechen. Namentlich das erstere ist nicht immer leicht, da einmal die Beschaffenheit der kindlichen Sprachwerkzeuge und dann auch der gebräuchliche Dialekt hemmend entgegenwirken. Auf zwei Dinge kommt es hierbei besonders an, wenn die Arbeit Erfolg haben soll, daß dem Schüler nämlich bei Unrichtigkeiten nicht das Richtige ohne Weiteres vorgesagt wird, sondern daß er der Regel nach, wenn auch unter vielen Mühen und Anstrengungen, es selber findet, und daß Dialektfehler durch genaues Hören der fehlerfreien Aussprache ausgemerzt werden. Gerade in der ersten Zeit nach Erlernung des Lesens ist besonders auf Lautrichtigkeit zu achten. Später, wenn der Schüler sich erst an Flüchtigkeit und Achtlosigkeit gewöhnt hat, ist es oft vergeblich, dagegen anzukämpfen.

Die Sicherheit des Lesens besteht in der Kunst, den Lesestoff fließend vorzutragen, so daß die Wörter also je nach der Schwierigkeit nicht bald rascher, bald langsamer gesprochen werden und an verkehrten Stellen keine Pausen entstehen, sowie endlich, daß die erste Silbe eines schwierigen Wortes nicht mehrfach wiederholt wird, bis der letzte Teil kommt. Es empfiehlt sich hier, den Schüler bald daran zu gewöhnen, ohne Aufzeigen mit dem Finger zu lesen und nicht eher über ein schwieriges Wort oder einen schwierigen Satz hinwegzugehen, bis er vollkommen sicher gelesen werden kann. Auch das Chorlesen ist ein gutes Bildungsmittel und trägt in Klassen zur Erzielung einer größeren Sicherheit mehr bei, als das stille Nachlesen; nur muß es nicht zu laut geschehen, damit der Lehrer die einzelnen Schüler heraushören und beobachten kann. Für Oberklassen tritt zur Sicherheit dann noch die Fertigkeit hinzu, dasselbe Tempo beim Lesen inne zu halten, das man beim verständlichen Sprechen beobachtet, während man für die Unterklasse ein langsameres Lesen vorziehen muß, das allmählich bei zunehmender Sicherheit rascher wird.

2. Die Stufe des verständigen, sinnrichtigen oder logischen Lesens.

Wie bereits einleitend bemerkt, tritt die Forderung, daß das Kind das Gelesene auch verstehe, nicht erst nach erlangter Lesefertigkeit als etwas Neues hinzu, sondern es ist von Anfang an die Aufgabe des Leseunterrichts, daß der kindliche Geist den Sinn des Gelesenen erfasse und sich zu eigen mache. Teilweise darum hat die Pädagogik es auch schon längst als verkehrt bezeichnet, wenn früher in den Fibeln gleich nach den ersten Leseübungen den Kindern der Glaube, der Morgen- und Abendsegen 2c. geboten wurde, und kann sie es auch nicht gutheißen, wenn nach Absolvierung der Fibel das Gesangbuch und die Bibel als Übungsbuch im Lesen dienen, weil es den Kleinen nur in seltenen Fällen möglich ist, das Gelesene zu verstehen, und sie sich so daran gewöhnen, ohne Erfassung des Sinnes ganz mechanisch die Worte zu nennen. Ein solches Resultat wäre aber dem Zweck des Leseunterrichts ganz entgegengesetzt. Ebenso unzweckmäßig würde es sein, wollte man sinnlose Silben oder Wörter, deren Sinn über die Fassungskraft der Kinder hinausgehen, lesen lassen. Unsere Litteratur ist so reich an kindlichen Lesestücken und unsere Fibeln und Lesebücher enthalten meistens eine so treffliche Auswahl, daß man auch jetzt nicht leicht mehr in diesen Fehler verfällt. Anfangs erstreckt sich das Verständnis natürlich nur auf die Bedeutung der einzelnen Worte. Bald aber treten Sätze auf, wie beim Sprechen, und nun ist auch das Verhältnis der Wörter zu einander zu erfassen. Später kommen mehrere zusammengehörige Sätze nach einander, und da ist es denn Aufgabe, die ausgesprochenen Gedanken in ihrer Reihenfolge zur Erkenntnis und zum Bewußtsein zu bringen. Jede dieser drei Stufen erfordert ihre eigene Behandlung. So lange das Kind Wörter liest, genügt es, wenn durch eine kurze Bemerkung oder auch durch einen ähnlichen, bekannteren Ausdruck auf die Bedeutung hingewiesen wird. Beim Lesen von Sätzen — bei welchem jeder Schüler einen ganzen Satz, nicht bloß einen Teil desselben zu lesen hat, da sonst der Inhalt für ihn zerrissen wird und unverständlich für ihn bleibt — ist der Schüler anzuhalten, den Inhalt in eigener Weise wieder zu geben. Bei ganzen Lesestücken wird auch der ganze Inhalt zunächst abgefragt, um zu erfahren, ob der Sinn richtig erfaßt oder ob zu berichtigen, zu erläutern und zu ergänzen ist, dann zusammenhängend erzählt und, wenn es nötig erscheint, erklärend besprochen. Natürlich kann bei einem solchen Leseunterrichte nicht eine solche Masse von Stoff bewältigt werden, als wenn man zur Erzielung einer größeren Lesefertigkeit

unbekümmert um den Inhalt Stück für Stück weiterliest. Aber es schadet dies durchaus nicht; im Gegenteil gewinnt stets die Lesefertigkeit durch die Vermittlung des Verständnisses, da der Eifer und das Interesse für den Inhalt die Kraft anregen und steigern. Mehr hierüber s. Sprechübungen.

Schon in der Elementarklasse ist es notwendig, die Kinder mit den hauptsächlichsten Interpunktionszeichen bekannt zu machen, da sie zur Erfassung des Inhalts wesentlich beitragen. Mehr zu beachten sind sie natürlich noch in den Mittel- und Oberklassen, namentlich ist darauf zu achten, daß die Schüler angehalten werden, in richtiger Weise zu pausieren und die Stimme zu heben und zu senken.

Wenngleich endlich das gut eingerichtete Lesebuch nicht bloß in Bezug auf die Leseschwierigkeit, sondern auch in Rücksicht auf das Verständnis vom Leichteren zum Schwereren fortschreitet und der Lehrer nur dem Buche folgen kann, um sich vor Fehlgriffen zu bewahren, so mag hier doch ausdrücklich hervorgehoben werden, daß man auf jeder Stufe des Unterrichts Bedacht darauf nehmen muß, ob das Lesestück auch für die kindliche Fassungskraft geeignet ist oder nicht. Wie in der Elementarschule bei zu frühzeitigem und in der Oberklasse bei planlosem, von Kapitel zu Kapitel oder Nummer zu Nummer fortschreitendem Bibel- und Gesangbuchlesen ein gedankenloses Plappern befördert wird, so läßt sich selbst beim besten Willen kein Interesse beim Schüler für den Inhalt erwecken, wenn derselbe seiner Auffassungsgabe zu fern liegt, und Teilnahmlosigkeit, Schlaffheit und Unlust sind die Folgen.

3. Die Stufe des guten, ausdrucksvollen, schönen oder ästhetischen Lesens.

Diese Stufe, die sich nur auf lautes Lesen, auf Vorlesen bezieht, findet vorzugsweise in der Oberklasse ihre Erledigung und erfordert als notwendige Unterlage ein richtiges und verständiges Lesen. Man versteht aber darunter die Kunst, die Worte so zum Ausdruck zu bringen, daß der Zuhörer nicht allein den Inhalt richtig erfassen und zu Herzen nehmen kann, sondern auch an dem Vortrag selbst wie an einem Kunstwerk Genuß und Freude hat. Dazu ist zunächst alles zu vermeiden, was störend wirkt und unschön ist, z. B. die dialektische Färbung der Aussprache, das zu rasche oder zu langsame, das zu laute oder zu leise Lesen, der singende oder näselnde Ton 2c. Sodann ist darauf zu sehen, daß das Lesen ein rhythmisches und melodisches ist, daß also nicht allein, je nachdem es der Inhalt erfordert, die einzelnen Sätze und Wörter schneller oder langsamer gesprochen

werden, sondern daß auch die Stimme demgemäß steigt oder fällt, allmählich zunimmt oder abnimmt. Zur Erzielung eines guten, ausdrucksvollen Lesens giebt es kein besseres Mittel, als ein gutes Vorbild. Deshalb muß der Lehrer dem Schüler, der aus sich selbst heraus nicht wissen kann, ob er gut liest oder nicht, durch Vorlesen zur Erkenntnis bringen. Solch Musterlesen ist stets von erheblichem Einflusse, namentlich wenn es geschieht, bevor der Schüler sich schon selber an dem Stücke versucht und es nicht gut gemacht hat. Von großer Wichtigkeit ist hier auch der Lesestoff, der für die Leseübungen als Unterlage dient. Hier ist eine große Mannigfaltigkeit des Inhalts und der Form unbedingt notwendig, so daß Erzählung und Beschreibung, Poesie und Prosa, Geschichte und Märchen, Ernst und Scherz, Religiöses und Weltliches mit einander wechseln müssen. Dazu reicht das Lesebuch allein nicht immer aus: Bibel und Gesangbuch können dasselbe aber wesentlich ergänzen und wirken auf diese Weise viel eindrucksvoller und nachhaltiger, als wenn sie zum täglichen Übungsbuch im Lesen benutzt werden.

Litteratur.

a. Fibeln und Lesebücher.

H. Burgwardt, Erstes Schul- und Bildungsbuch, 2 Tle., 1. Tl. geb. 0,50 Mk., 2. Tl. geb. 1,20 Mk. — G. Gurcke, Schreib- und Lesefibel. 0,60 Mk. — J. Schraep, Schreiblesefibel. 0,50 Mk. — A. Böhme, Lesefibel. 0,50 Mk. — A. Böhme, Die erste, zweite und dritte Stufe des Schreiblesens, nebst Erläuterungen (0,30, 0,30 und 0,60 Mk.). — Fechner, Deutsche Fibel. 0,40 Mk. — Jütting, Fibel oder Lehr- und Lesebuch u. s. w. mit methodologischem Vorworte. 1. Abt., Ausg. für Lehrer 0,70 Mk., für Schüler 0,60 Mk. — Lüben und Nacke, Lesebuch für Bürgerschulen. 6 Tle. 1. Tl. 0,40 Mk., 2. Tl. 0,60 Mk., 3. Tl. 0,80 Mk., 4. Tl. 1 Mk., 5. Tl. 1 Mk., 6. Tl. 1,35 Mk. — Dr. Jütting und Hugo Weber, Lehr- und Lesebuch zur Pflege nationaler Bildung. 7 Tle. 1. Tl. Die Fibel (1. Schuljahr). Ausg. a. für Schüler 0,60 Mk., b. für Lehrer 0,70 Mk. 2. Tl. Der Wohnort I (2. Schuljahr) 1 Mk. 3. Tl. Der Wohnort II (3. Schuljahr) 1,10 Mk. 4. Tl. Die Heimat (4. Schuljahr) 1,10 Mk. 5. Tl. Das Vaterland I (5. Schuljahr) 1,10 Mk. 6. Tl. Das Vaterland II (6. Schuljahr) 1,10 Mk. 7. Tl. Die weite Welt I und II (7. und 8. Schuljahr) à 1,90 Mk. — Rudolf und Woldemar Dietlein, Deutsches Lesebuch. a. Unterstufe 0,80 Mk., b. Mittelstufe 1,10 Mk., c. Oberstufe 1,40 Mk. — C. Gude und J. Haubold, Vaterländisches Lesebuch in Bildern und Musterstücken. 2 Stufen. Untere Stufe 1 Mk., Obere Stufe 1,60 Mk. — Dr. Hermann Masius, Deutsches Lesebuch für höhere Unterrichts-Anstalten. 1. Tl. für untere Klassen 2,50 Mk., 2. Tl. für mittlere Klassen 3 Mk., 3. Tl. für obere Klassen 4 Mk. — A. Engelien und H. Fechner, Deutsches Lesebuch. Aus

den Quellen zusammengestellt. 1. Tl. 0,80 Mk., 2. Tl. 1 Mk., 3. Tl. 1,40 Mk., 4. Tl. 1,80 Mk., 5. Tl. 2,20 Mk. — E. Quietmeyer, Schul- und Hausfreund. Deutsches Lesebuch. 2 Tle., 0,60 Mk. und 1,25 Mk. — G. Wirth, Lesebuch für höhere Töchterschulen. 1. Tl. 0,80 Mk., 2. Tl. 1 Mk, 3. Tl. 1,60 Mk., 4. Tl. 1,80 Mk., 5. Tl. 2,80 Mk., 6. Tl. 3,20 Mk. — K. Seltsam, Illustriertes deutsches Lesebuch. 2 Mk. — G. Schlimbach, Fibel. 0,50 Mk. (Nach der Normalwörter-Methode.) — Dittmar, G., Deutsch. Lesebuch f. d. weibl. Jugend in Schule und Haus. 3 Tle. 1. Tl. 3,20 Mk., 2. Tl. 4,80 Mk., 3. Tl. 4 Mk. — Paldamus, F. C., Deutsches Lesebuch. 6 Tle. Rev. von C. Scholderer. 1. [Unt. Stufe 1. Kurs.] 1 Mk., 2. [Unt. Stufe 2. Kurs.] 1,20 Mk., 3. [Mittl. Stufe 1. Kurs.] 1,40 Mk., 4. [Mittl. Stufe 2. Kurs.] 1,60 Mk., 5. [Obere Stufe 1. Kurs.] 2,20 Mk., 6. [Obere Stufe 2. Kurs.] 4 Mk.

b. Lehrbücher.

Jütting, Der Schreibleseunterricht. 50 Pf. — Dietlein, Der vereinigte Anschauungs-, Sprech-, Schreib-, Lese-Unterricht. 1 Mk. — Kehr und Schlimbach, Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre. 2,80 Mk. — B. Schlotterbeck, Der Schreibleseunterricht oder die ersten Sprech-, Lese- und Schreibübungen in der Schule. 1 Mk. — Pickel, Anweisung zum elementaren Lese- und Schreibunterricht für Lehrer u. s. w. Eisenach. 1,20 Mk. — Böhme, Anleitung zum Leseunterricht. 1,40 Mk. — Böhme, Methode des ersten Leseunterrichts. Darlegung der allmählichen Entwicklung dieses Unterrichtsgegenstandes. — Bräunlich und Francke, Das Lesebuch in der Volksschule. 2,40 Mk. — Eisenlohr, Die Behandlung des Lesebuchs auf der Mittelschule. 3,60 Mk. — Kehr, Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. 3,60 Mk. — A. Richter, Der Unterricht in der Muttersprache und seine nationale Bedeutung. 1,50 Mk. — Otto, Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln. 3,60 Mk. — Fechner, Die Methoden des ersten Leseunterrichts. 6,50 Mk.

B. Übungen im mündlichen Ausdruck.

1. Denk- und Sprechübungen.

Durch die Bemühungen des Domherrn v. Rochow war im letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts das Streben erwacht, durch Verstandesübungen oder „unmittelbare Denkübungen“ den Verstand der Kinder zu wecken und sie an richtiges Denken zu gewöhnen. Aber es dauerte nicht lange, so wurden die in der Elementarschule angesetzten Stunden für Denkübungen durch den Pestalozzischen Anschauungsunterricht verdrängt, indem derselbe das Denken als Folge der Anschauung in sich aufnahm. Wenn dann später dennoch der Name

Denkübungen auf den Stundenplänen figurierte, so verstand man entweder den Anschauungsunterricht darunter, oder man verband dieselben mit Sprechübungen und benutzte sie, um das Sprechvermögen der Kleinen zu bilden und sie an die hochdeutsche Sprache zu gewöhnen. In diesem Sinne kommen sie noch mitunter vor, wenngleich gemeiniglich der Anschauungsunterricht auch nach dieser Seite hin bemüht ist, dem Bedürfnis Rechnung zu tragen. Es läßt sich eben Anschauen, Denken und Sprechen nicht wohl von einander trennen. Zur Ansammlung eines Wortschatzes in hochdeutscher Sprache oder zur Beseitigung von sprachlichen, im Dialekt der Kinder begründeten Übelständen, sowie endlich zum Verständnis eines einfachen Satzes in hochdeutscher Sprache mögen indessen stellenweise, namentlich auf dem platten Lande und in den Grenzdistrikten Deutschlands, besondere Stunden für Sprechübungen erforderlich sein. Anderswo läßt sich aber das, was sie erreichen sollen, in den übrigen Unterrichtsfächern erzielen, in der Elementarschule, wie bereits gesagt, vorzugsweise im Anschauungsunterrichte. Es hat eben jeder Unterrichtsgegenstand durch die ganze Schule hindurch, also auch in der Mittel- und Oberklasse, die Aufgabe, auf Deutlichkeit und Wohlklang der Aussprache, sowie auf Richtigkeit und Bestimmtheit des Ausdrucks zu halten und darum besonderes Gewicht auf die Art und Weise zu legen, in welcher das Kind die ihm vorgelegten Fragen beantwortet. Namentlich gewöhne man es daran, in zusammenhängenden Sätzen und mit grammatischer Korrektheit zu sprechen, dulde also keine Antwort, bei der man sich das meiste hinzudenken muß oder die gegen die Regeln der Grammatik verstößt. Es gewährt ein solches Verfahren außerdem noch den Vorteil, daß man sich vielmehr überzeugt halten darf, der Schüler habe die Sache verstanden, wenn er sich zusammenhängend darüber aussprechen kann, als wenn er mit einem einzelnen Worte, das oft mechanisch auf den Klang der Frage erfolgt, die Antwort giebt.

Es erübrigt jetzt noch die Beantwortung der Frage, welcher Stoff durchzunehmen und wie derselbe zu behandeln ist, im Fall man besondere Sprechübungen in der Elementarschule für notwendig hält. Die Beantwortung dieser Frage ergiebt sich aus dem Zweck der Sprechübungen: das Kind soll sich an die hochdeutsche Sprache gewöhnen, einen Wortschatz in derselben ansammeln und einen Satz in einfacher hochdeutscher Sprache verstehen und sprechen lernen. Da wird es denn zunächst befähigt werden müssen, alles das mit hochdeutschen Worten und in hochdeutschen Lauten zu bezeichnen, was es bisher gewohnt war, im Dialekt auszudrücken. Vollständig genügt dies aber nicht. Häufig werden nämlich die Eindrücke der Außenwelt so in der kindlichen Seele liegen geblieben sein, wie sie gekommen sind und der Zeit warten, wo sie in lebensvolle Verbindung und Einheit

gebracht werden, d. i. der Zeit des Denkens. Diese Zeit möglichst bald herbeizuführen und nach allen Richtungen hin auszudehnen, ist die Gesamtaufgabe des Unterrichts, kommt also auch den Sprechübungen zu. Sie haben ihr Augenmerk darum nicht bloß auf die Sprachformen, sondern auch auf den Sprachinhalt zu richten. Beides hängt zwar innig zusammen, es vernotwendigt sich aber, daß in dem ersten Schuljahre, in welchem die Sprechübungen überhaupt nur stattzufinden pflegen, die erste Zeit, wo das Kind noch nicht lesen kann, vorzugsweise zur Vermehrung des Wortschatzes und zur Kenntnis der Sprachformen verwandt wird, während die letzte Zeit, wo es schon einige Lesefertigkeit erreicht hat, die Einführung in das Verständnis der Sprache zur Aufgabe übernimmt. Zur Erreichung des ersteren Zweckes durchwandert der Lehrer im Geiste mit dem Schüler die Räume des Hauses (der Stube, der Küche, der Werkstatt), des Gartens, des Feldes 2c. und läßt die Namen der vorkommenden Dinge aufzählen, wobei sich mannigfache Gelegenheit darbieten wird, die Aussprache zu berichtigen und den dialektischen Ausdruck mit dem Hochdeutschen zu vertauschen. Anknüpfend hieran werden dann die Eigenschaften dieser Dinge aufgeführt und die Thätigkeiten, die sie ausüben oder die mit ihnen vorgenommen werden. Zur Erreichung des letzteren bieten die kleinen Lesestücke der Fibel das nötige Material. In welcher Weise der Stoff zu behandeln ist, wird am besten aus einem Beispiele ersichtlich:

Eigenschaften einiger Dinge in der Schule.

Wenn die Schule aus ist, nehmt ihr eure Sachen mit nach Hause. Ihr tragt sie dann. Auch andere Dinge könnt ihr tragen. Was man fortträgt (fortstößt, fortschiebt), bewegt man, und was man bewegt oder bewegen kann, heißt beweglich. Bewegliche Dinge in der Schule sind: der Tisch, die Bank 2c. Was man nicht bewegen kann, heißt unbeweglich. Unbeweglich sind der Fußboden, der Ofen 2c. Wenn du nach Hause gehst, bewegst du dich auch. Das thust du dann selber. Was sich selber bewegen kann, ist lebendig. Ich bin lebendig, denn 2c. Du bist lebendig, denn 2c. Er ist lebendig, denn 2c. Wir alle sind lebendig, denn 2c. In der Schule giebt es außer uns keine lebendigen Dinge. Ob draußen? Sieh jetzt den Baum an, draußen vor dem Fenster. Er bewegt sich. Er thut es aber nicht selbst, sondern der Wind ist's, der ihn bewegt. Darum können wir ihn nicht lebendig nennen. Du hast zu Hause einen Hund. Der ist lebendig, denn 2c. Andere lebendige Dinge sind: der Vogel, die Kuh, das Pferd, der Fisch 2c.

Der Tisch ist nicht lebendig; du kannst aber etwas anderes von ihm sagen, das angiebt, wie er ist: er ist grün, lang, hoch 2c. So kannst du auch vom Ofen, von der Wandtafel, von der Kreide sagen, wie diese Dinge sind. Weißt du auch, wie ein guter Schüler ist? Fleißig, folgsam, pünktlich 2c. Schlechte Schüler sind: ungehorsam, träge, plauderhaft 2c. Wie ist der

Schüler, der stets thut, was der Lehrer ihm sagt? Wie derjenige, der immer bei seiner Arbeit ist? der gleich bei der Hand ist, wenn der Lehrer etwas wünscht? der oft mit seinen Mitschülern redet, wenn er es nicht darf? wie der, der nie zankt? der stets seine Sachen mit zur Schule bringt und sie immer an dem Orte liegen hat, wohin sie gehören? der oft seine Arbeiten nicht gemacht hat? der oft die Unwahrheit redet? der anderen gern einen Dienst erweist? der etwas thut, das unrecht ist?

Eine Hauptsache bei diesen Sprachübungen ist, daß der Schüler spricht. Der Lehrer muß deshalb fortwährend fragen und den Schüler in möglichst vollständigen Sätzen antworten lassen. Ein anderer Punkt, auf den sowohl der Lehrer bei Stellung der Frage, als der Schüler bei seiner Antwort Rücksicht zu nehmen hat, ist die Betonung. Die richtige Betonung erleichtert dem Schüler nicht nur das Nachdenken und die Bildung des Satzes, sondern bildet auch für den Lehrer ein Erkennungszeichen, ob er verstanden ist oder nicht. Man gewöhne das Kind daher, denjenigen Satzteil, auf den es besonders ankommt, durch die Stimme hervorzuheben, und auf das Wort der Frage vorzugsweise zu merken, auf welchem der Ton ruht. Man frage also beispielsweise und lasse antworten: Was schwebt unter dem Himmel? Unter dem Himmel schweben die Wolken. Wo schweben die Wolken? Die Wolken schweben unter dem Himmel. Was thun die Wolken? Die Wolken schweben unter dem Himmel 2c.

Was nun die Behandlung der kleinen Lesestücke in der Fibel betrifft, durch welche man das Verständnis der hochdeutschen Sprache vermitteln will, so möge auch hier ein Beispiel zeigen, wie die Sache anzufangen ist. Beabsichtigt man etwa, dem Schüler klar zu machen, daß in jedem Satze ein Gegenstand vorkommt, von dem etwas ausgesagt wird, so kann sich die Unterredung wie folgt gestalten.

Lesestück: Dieb und Hund.

Dieb. Still, Hündchen, still und sei gescheidt,
Bell' nicht, ich thu' dir ja kein Leid,
Will dir eine schöne Bratwurst geben.
Hund. Mit Nichten, darum bell' ich eben.
Ich seh's, du willst nur stehlen hier,
Darum thust du so freundlich mit mir.

Der Hund, der treue, bellt mit Macht, das hörte man weithin durch die Nacht. Es erwachten die Leute im Hause drinnen, da schlich der böse Dieb von hinnen und fürchtete sich und kam nicht wieder; still legte der gute Hund sich nieder.

Hey.

Nachdem der Schüler das Stück fertig lesen kann, erfolgt zunächst eine Wiederholung des Inhalts aus dem Gedächtnis, und zwar in doppelter

Weise. Einmal fragt der Lehrer die Geschichte einfach ab, streut hie und da Bemerkungen zur Verdeutlichung der Sache ein, fragt, wo es nötig erscheint, nach der Bedeutung einzelner Ausdrücke und stellt wo möglich ein lebensvolles Bild der Handlung vor die Seele des Kindes. Kann der Lehrer die Situation zeichnen, dann wird das Interesse des Schülers doppelt rege. Darauf folgt dann zweitens eine zusammenhängende Erzählung seitens des Schülers. Ist dies geschehen, so knüpft der Lehrer seinen Unterricht an die zweite Hälfte des Stückes an. Diese zerfällt in 5 Abteilungen, aus welchen durch die Fragen: Wer thut es? und Was thut er? sieben einfache Sätze vom Schüler gefunden werden:

a. Der Hund bellt; b. Man hörte;
c. Die Leute erwachten; d. Der Dieb schlich;
e. Der Dieb fürchtete sich; f. Der Dieb kam nicht wieder;
g. Der Hund legte sich nieder.

Hiedurch wird, ohne daß man den Namen Satzgegenstand oder Subjekt gebraucht, in ihm das Bewußtsein wach, daß in jedem dieser Sätze ein Gegenstand genannt ist, von dem etwas gesagt wird. Noch deutlicher merkt er dies, wenn der Lehrer zu jedem derselben andere Prädikate angeben läßt, was z. B. beim ersten Satze schon durch die eine Frage: Was hätte er auch thun können? geschehen kann. Als Antwort wird dann erfolgen: er hätte schweigen, sich verkriechen, weglaufen &c. können, woraus sich dann wieder die neuen Sätze: der Hund schwieg, verkroch sich &c. ergeben. Schließlich werden die Sätze an die Lesemaschine gestellt und dem Schüler aufgegeben, beim Abschreiben derselben die Wörter zu unterstreichen, von welchen etwas ausgesagt wird.

Litteratur.

L. Kellner, Praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht. Erster Band: Die Denk-, Sprech- und Schreibschule. 2,40 Mk. — Ludwig Wangemann. Der elementare Sprachunterricht durch die 3 Stadien des Sprechens, Schreibens und Lesens. 2,40 Mk.

2. Anschauungsunterricht.

Der Anschauungsunterricht hat es zunächst zwar mit der Anschauung zu thun. Aber da das Anschauen nicht vom Denken und Sprechen getrennt werden kann und darf, so hat dieser Unterrichtsgegenstand auch beim Sprachunterricht seinen Platz. Begründet wurde derselbe durch Pestalozzi, der, was vor ihm bereits auch Comenius betont hatte, mit so lauter und eindringlicher Stimme darauf drang, aller Unterricht müsse von der Anschauung ausgehen, daß allüberall in Deutschland und darüber hinaus man sich seinem Einflusse nicht entziehen konnte. Seit der Zeit hat man jeden Unterrichtsgegenstand

der Schule so eingerichtet, daß das Prinzip der Anschaulichkeit möglichst zur Geltung kommt, so daß von dieser Seite betrachtet ein besonderer Unterricht im Anschauen unnötig erscheint. Anders aber macht sich die Sache, wenn man die geistige und körperliche Entwicklung der meisten Kinder beim Eintritt in die Schule mit in Betracht zieht. Haben sie einerseits oft nicht die Fähigkeit, ihre Sinne recht zu gebrauchen, so daß sie bei gesunden Augen und Ohren doch wenig Eindrücke der Außenwelt in sich aufnehmen, so ist infolge dessen andererseits der Vorrat deutlicher und geordneter Anschauungen und Vorstellungen oft sehr gering und die Sprache mangelhaft und ungenügend, so daß ein geordneter Unterricht mit Aussicht auf Erfolg ohne besondere Schwierigkeit nicht betrieben werden kann. Da hat man denn zur Abhülfe, dem Beispiele Pestalozzis folgend, den Anschauungsunterricht eingeführt und will durch denselben einmal den Sinnen die nötige Fähigkeit vermitteln, sinnliche Anschauungen richtig zu empfangen und sodann die vorhandenen Anschauungen und Vorstellungen berichtigen, ergänzen und erweitern, mitunter auch sittliche und religiöse Anschauungen wecken und bilden. Die Ausführung geschieht in verschiedener Weise, indem einige die gesamte Aufgabe durch einen Unterrichtsgegenstand, den Anschauungsunterricht, zu lösen suchen, andere die sittliche und religiöse Bildung davon abzweigen und in einer eigenen Stunde unter dem Namen eines vorbereitenden Religionsunterrichts kindliche Sprüche, Geschichten und Lieder behandeln und endlich noch andere anfänglich nur die Bildung der Sinne bezwecken und erst, wenn diese einen hinreichend erscheinenden Grad der Entwicklung genommen haben, den übrigen Teil der Aufgabe in Angriff nehmen. Das letztere scheint wenigstens überall da das zweckmäßigste Verfahren zu sein, wo das Haus die Kinder unentwickelt gelassen hat; denn wollte man unbekümmert um die Aufnahmefähigkeit der Sinne den Unterricht beginnen, so würde derselbe in vielen Fällen ohne den rechten Erfolg bleiben. Bildung der Sinne ist eben die Grundlage, auf der allein sicher weiter gebaut werden kann. Demgemäß werden im ersten halben Schuljahre oder den Umständen nach länger zunächst solche Übungen im Anschauungsunterrichte (in etwa wöchentlich 2 bis 4 Stunden) durchgenommen, die zur Entwicklung der Sinne (des Gesichts, des Gehörs und des Gefühls) beitragen und darnach oder daneben in etwa eben so langer Zeit solche, welche die geistige Kraft des Kindes durch äußeres und inneres Anschauen wecken und bilden und seinen bisherigen Anschauungskreis berichtigen, ergänzen und erweitern.

a. Bildung der Sinne.

Das, was hier von der Schule verlangt wird, müßte eigentlich das vorschulpflichtige Alter entweder durch das Haus oder durch den

Kindergarten leisten. Da dies aber sehr oft nicht geschieht, so muß die Schule notgedrungen das Versäumte nachzuholen suchen. Am einfachsten geschieht dies, wenn sie von den Mitteln, durch welche der Fröbelsche Kindergarten die Bildung der Sinne bewerkstelligt, eine geeignete Auswahl trifft. Als solche empfehlen sich z. B. für das Auge die Farbe und Form der Dinge, für das Ohr Gehör- und Taktübungen, für das Gefühl Tastübungen, Bewegungsspiele und Turnen. Farbe und Form der Dinge bieten ein ungeheures Übungsfeld für Auge und Hand des Schülers, so daß die Übungen höchst mannigfaltig werden können. Hat man bei der Farbe zunächst die Hauptfarben zu unterscheiden und einzuprägen und darauf die Nebenfarben, die Erkennung der Farbe in größerer Entfernung 2c. durchzunehmen, so sind bei der Form der Dinge Linien und Winkel kennen zu lernen und zu zeichnen, die Flächen (Dreieck, Viereck, Kreis) und Körper (Kugel, Walze, Würfel) zu betrachten, zu messen, zu taxieren 2c. Bei Behandlung des Materials ist in erster Reihe darauf zu achten, daß der Schüler selber thätig ist, so daß nicht allein die Sinnesorgane richtig wahrnehmen, sondern die Hand und die Sprachwerkzeuge auch geeignete Anschauungen wiedergeben, d. i. darstellen lernen. Das Kind lernt also am Dreieck einerseits 3 Seiten und 3 Winkel unterscheiden und wird anderseits angehalten, ein Dreieck mit seiner Hand zu formen, sei es nun durch Linien, Punkte, Stäbchen, Steinchen 2c. Wie mannigfaltige Anregung solche Übungen geben können, mögen einige Aufgaben über das gleichseitige Dreieck zeigen.

a. Bildung des gleichseitigen Dreiecks aus 3, aus 6, aus 9 gleich großen Stäbchen;
b. desgl. aus 3 gleichlangen Linien auf der Schiefertafel;
c. Bildung desselben aus 9 Bohnen oder Steinchen, so daß auf jede Seite 3 derselben kommen, die in gleicher Entfernung von einander gelegt werden müssen;
d. Bildung desselben aus 6 Punkten auf der Schiefertafel, so daß jede Seite aus 3 gleich weit von einander abstehenden Punkten besteht;
e. desgl. aus 9 Punkten, so daß auf jede 4 kommen;
f. Bildung von 4 gleichseitigen Dreiecken, von denen das eine die Spitze nach unten, das zweite nach oben, das dritte nach rechts, das vierte nach links hat;
g. Zusammenstellung mehrerer gleich großer Dreiecke zu kleinen Figuren, sowohl auf der Tischfläche mittels Stäbchen, als auf der Schiefertafel durch Striche;
h. Auflösung der Teile eines gleichseitigen Dreiecks (Fläche, Umriß, 3 gleiche Seiten, 3 spitze (gleich große) Winkel.
i. Sprechübung: das gleichseitige Dreieck hat 3 gleiche Seiten und 3 gleiche Winkel.

Auch solche Kinder, deren Auge und Ohr bereits geübt sind, finden an ähnlichen Übungen Interesse und können an denselben weiter entwickelt werden. Je mehr sie befähigt sind, richtig wahrzunehmen, desto leichter bilden sich richtige Vorstellungen und Begriffe, und wenn der sonstige Anschauungsunterricht auch nach dieser Seite hin bemüht ist, zu wirken, so ist es doch nicht wie hier die einzige Aufgabe, und derselbe kann daher auch nicht so viel leisten, als mitunter erforderlich ist.

b. Bildung des Anschauungsvermögens.

Der Stoff, der im Anschauungsunterrichte durchzunehmen ist, ward sehr verschieden gewählt. Manche haben geglaubt, Betrachtungen über die Sprache zu Grunde legen zu müssen, da die Wahl des Ausdrucks für irgend ein Vorkommnis durch die Richtigkeit der Anschauung bedingt wird. Andere sind der Meinung, der Anschauungskreis des Kindes werde erweitert und berichtigt, wenn in erster Reihe biblische Geschichten und Erzählungen in anschaulicher Weise mit ihm besprochen würden. Noch andere halten dafür, der menschliche Körper und die nächste Umgebung des Kindes in Schule und Haus gäben eine passende Unterlage. Indessen trifft man diese 3 Ansichten jetzt nicht mehr so häufig wie früher, und man darf dieselben im großen und ganzen als beseitigt betrachten. Dagegen wird jetzt von manchen Seiten empfohlen, den Anschauungsunterricht an Bildern zu ertheilen, z. B. an den weit verbreiteten Wilkeschen Bildertafeln. Indessen läßt sich hiergegen einwenden, daß eine Abbildung niemals einen so deutlichen Eindruck auf die Sinne macht, als der Gegenstand selbst, und darum auch niemals zu einer so klaren Vorstellung führt, als wenn derselbe unmittelbar den Sinnen nahe tritt. Dazu kommt noch, daß auf einer Bildertafel, wie die oben genannten, gewöhnlich eine Menge Gegenstände abgebildet sind, so daß es schwer halten dürfte, die Aufmerksamkeit sämtlicher Schüler auf einen Punkt zu fesseln, was doch beim Massenunterricht eine Notwendigkeit ist. Nur da erscheinen Bilder als Grundlage für den Anschauungsunterricht zulässig, wo der Gegenstand in Wirklichkeit nicht vor die Sinne geführt werden kann, was z. B. der Fall ist, wenn über das Pferd gesprochen werden soll, oder wenn man früher empfangene Eindrücke wiederholen will, wie z. B. die bei der Kornernte empfangenen Eindrücke. Die geeignetste Unterlage für den Anschauungsunterricht bilden sonach einzig die Dinge selber, wie sie uns im Natur- und Menschenleben entgegentreten. Es ist dies Gebiet aber ein so großes und umfangreiches, daß es eine Unmöglichkeit, auch nur die in der nächsten Umgebung des Kindes vorkommenden Dinge eingehend zu betrachten und zu besprechen. Es vernotwendigt sich darum eine Auswahl, und steht es zunächst in Frage, nach welchen Gesichtspunkten dieselbe getroffen werden muß.

Da es die Hauptaufgabe des Anschauungsunterrichts ist, das Anschauungsvermögen des Kindes zu entwickeln und in zweiter Linie auch die bisher empfangenen Anschauungen und Vorstellungen zu berichtigen, zu ergänzen und zu erweitern, so darf die Ansammlung von allerlei Kenntnissen nicht in den Vordergrund treten. Was in dieser Beziehung nebenbei erworben wird, darf als eine angenehme Zugabe betrachtet werden; aber es bleibt mehr Nebensache und tritt nie als Zweck des Unterrichts auf. Bei der Auswahl des Stoffes für den Anschauungsunterricht handelt es sich darum, ob und in welcher Weise die Gegenstände geeignet sind, der Bildung des kindlichen Anschauungsvermögens zu dienen. Verbinden wir hiemit die oben gewonnene Erkenntnis, daß nur der wirkliche Gegenstand die richtige Unterlage des Unterrichts abgeben kann, so erscheint es angemessen, den Anschauungsunterricht an den Kreislauf des Natur- und Menschenlebens anzulehnen und für die jedesmalige Stunde das heranzuziehen, was die Jahreszeit gerade bietet. So giebt z. B. die Ankunft der Frühlingsboten Anlaß zur Besprechung des heranrückenden Frühlings, das Neujahrsfest zur Betrachtung der Zeit und deren Einteilung 2c. Die nicht regelmäßig wiederkehrenden Erscheinungen, wie Regenbogen, Hagelschauer, Gewitter, Sturm und andere werden dann in den Kreis des Unterrichts hineingezogen, wenn sie gerade vorkommen. Solche Zeiten aber, wie z. B. der November, die sich nicht durch besonders auffallende Erscheinungen von anderen Zeiten unterscheiden, werden zur Erörterung von Gegenständen verwendet, die eine längere Zeit hindurch unserem Anschauungskreise nahe liegen, bei welchen es also nicht darauf ankommt, ob sie einen Monat früher oder später besprochen werden.

Gewöhnlich pflegt mit Ostern im Monat April das Schuljahr zu beginnen, und mit dem neuen Schuljahr entfaltet sich zugleich in der Natur ein neues Leben. Deshalb liegt es nahe, daß der Lehrer in diesem Monate, nachdem er in den ersten Anschauungsstunden sich hat erzählen lassen und zu erforschen gesucht hat, was und wie die Kleinen bisher im Hause und in der Familie angeschaut und beobachtet haben, mit ihnen das erwachende Leben in der Natur betrachtet. Er führe sie zu dem Ende wo möglich einige Stunden im Freien umher, denn das wird die Jahreszeit in der Regel schon gestatten, mache sie überall auf das erwachende Pflanzen- und Tierleben aufmerksam und suche ihr Interesse an einzelnen Gegenständen sowohl wie an größeren Teilen, z. B. an Feldern und Wäldern, anzuregen und lebendig zu erhalten. Zum Schluß gehe man dann noch in einigen Stunden das Erlebte in der Schule durch, und erwecke so den Wunsch in ihnen, mehr von den Werken der Herrlichkeit unseres Gottes anzuschauen und kennen zu lernen. Im Monat Mai könnte man darauf die vierfüßigen Haustiere einer Betrachtung unterziehen, im Monat Juni Blumen und Käfer, im Juli die Bäume, im August die Kornfelder,

im September die Vogelwelt, im Oktober Samen und Knospen, als Hoffnung des wiederkehrenden Frühlings, im November, bei Beginn der rauhen Jahreszeit, das schützende Haus, im Dezember Stadt und Dorf, im Januar die Zeit und deren Einteilung, im Februar die gewöhnlichen Erscheinungen des Winters, im März das Wasser.

Auf die Frage, wie nun diese Gegenstände zu behandeln sind, kann die einfache Antwort gegeben werden: durch Einführung in das Leben der Natur und der Menschen, wozu ein ernster Wille und ein warmes, empfängliches Herz für die Natur erforderlich ist. Wie schon die Mutter ihr kleines Kind auf den Arm nimmt und hinausträgt, damit es Gottes Herrlichkeit genieße, und wie das Kind selbst nach allem hascht, was ihm nahe kommt: nach der Blume, dem Vogel, dem Steinchen, der Wolke; so hat der Lehrer auch nur das Kind in die Natur zu stellen und ihm die Dinge, welche gerade vorliegen oder sein besonderes Interesse erregen, seiner Anschauung nahe zu rücken*). Je einfacher und natürlicher dies geschieht, desto mehr Wert hat der Unterricht. Vor allem sind daher die Spaziergänge mit den Schülern zu empfehlen, auf welchen der Totaleindruck eines Bildes aufgenommen und in seinen charakteristischen Zeichen eingeprägt wird. Es ist wichtig, daß der Schüler einen solchen Gesamtüberblick über eine ganze Gegend (ein Ackerfeld, einen Wald, einen Fluß, eine Ernte, den Bau eines Hauses 2c.) erhalte, damit er die Außenwelt in ihrem Zusammenhange erfasse und die einzelnen Dinge in ihren Beziehungen zu einander erkenne. In gleicher Weise kann es auch nur für den Unterricht ersprießlich sein, wenn derselbe auf dem Grunde eines solchen Gesamtbildes erteilt wird und die einzelnen zur Betrachtung kommenden Dinge aus diesem Bilde herausgenommen sind. Was man als Hauptgrund gegen öfter zu unternehmende Spaziergänge vorbringen könnte, wäre der Hinweis auf den dadurch veranlaßten Verlust an Zeit. Indessen ist dieser Verlust nur scheinbar, da eine umsichtige Leitung auf einem Spaziergange mehr fördert, als der vorzüglichste Unterricht während dieser Zeit in der Schule. Dazu kommt, daß durchschnittlich monatlich ein 2- bis 3stündiger Gang genügen dürfte, im Sommer vielleicht ein etwas längerer, im Herbst und Frühjahr ein etwas kürzerer, so daß, da die schlechte Witterung die Wintermonate Dezember, Januar und Februar in der Regel keine Tour gestattet, für das ganze Jahr etwa 20 Stunden ausreichen, die darauf verwandte Zeit also gar nicht so bedeutend ist. Für eine speziellere Betrachtung eines also gewonnenen Bildes in der Schule werden dann manche Gegenstände in der Regel durch die Schüler selbst gesammelt, als z. B. Kornähren, Blumen, Blätter, Früchte, Federn 2c., so daß wenigstens je zwei und

*) S. Pestalozzis Buch der Mütter I, S. 70 u. 71.

zwei Kinder ein Exemplar in die Hand bekommen können. Manche dieser Gegenstände lassen sich für spätere Fälle aufheben, und wird es eine angelegentliche Sorge des Lehrers sein müssen, allerlei Sammlungen für den Unterricht anzulegen, damit die etwa in Vergessenheit geratenen Eindrücke leicht erneuert und aufgefrischt werden können. Zu solchen Sammlungen eignen sich z. B. allerlei Sämereien: Roggen, Weizen, Gerste, Hafer, Mais, Reis, Erbsen, Wicken, Bohnen 2c., ferner Federn der Vögel, gepreßte und getrocknete Baumblätter, verschiedene Steinarten und sonstige Mineralien (Steinkohle, Schwefel, Bernstein), einige Käfer, Schneckengehäuse, Holzarten, Knochen, Horn, Metalle (Kupfer, Zinn, Blei, Eisen 2c.).

Auch eine Sammlung von Modellen kann gute Dienste beim Unterrichte leisten, namentlich von solchen Sachen, die aus irgend einem Grunde nicht selbst in die Schule gebracht werden können, z. B. Modelle von Handwerks- und Ackergerät, von einem Schiffe, einer Mühle, einem Hause 2c. — Was schließlich die Verwertung des Anschauungsunterrichtes im Dienste der Sprache betrifft, so ist festzuhalten, daß es nicht in der Aufgabe desselben liegt, den Kindern Sprachkenntnisse beizubringen, sondern daß er nur für einen richtigen, gut gewählten Ausdruck für die richtig gewonnene Anschauung oder Vorstellung zu sorgen hat. Das hat indessen jeder Unterrichtsgegenstand innerhalb der ihm gesteckten Grenzen. Wenn dies aber beim Anschauungsunterricht besonders hervorgehoben wird, so liegt dies darin, daß Anschauung und Sprechen eng mit einander verbunden sind, so daß die richtige Anschauung den richtigen Ausdruck erfordert und der richtige Ausdruck umgekehrt durch eine richtige Anschauung bedingt wird. Da der Anschauungskreis des Kindes sich allmählich erweitert, so ergiebt sich damit zugleich eine Vermehrung der Sprachgewandtheit, ohne daß besondere Übungen angestellt zu werden brauchen, wobei allerdings vorausgesetzt wird, daß der Schüler nicht blos viel und in vollständigen Sätzen spricht, sondern auch zum deutlichen, lautreinen Sprechen und zur Wahl eines richtigen und passenden Ausdrucks angehalten wird.

Litteratur.

Diesterweg, Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule. 1,50 Mk. — B. Schlotterbeck, Übungen zur Bildung der Sinne. 1 Mk. — Fuhr und Ortmann. Der Anschauungsunterricht in der Volksschule. (Wird in 4 Doppel-Heften vollständig sein.) — Harder, Theoretisch-praktisches Handbuch für den Anschauungsunterricht. 6 Mk. — Graßmann, Der Anschauungsunterricht. — Jücking und Weber, Lehrbuch für Anschauungsunterricht und Heimatskunde. 1 Mk. — Wiedemann, Präparationen für den Anschauungsunterricht. 2 Tle. 2,50 Mk. und 5 Mk. — B. Schlotterbeck, Die Heimatskunde im ersten Schuljahre, oder Ein-

führung des 6—7jährigen Kindes in das Natur- und Menschenleben. 1,50 Mk. — Ballien, Zwölf Fabeln von W. Hey, für die Unterstufe behandelt. 60 Pf. — Beust, Der Anschauungsunterricht. 1 Mk. — Klauwell, Das erste Schuljahr. Anleitung für den Anschauungsunterricht. 2 Mk. — Wilkes Bildertafeln. Nach pädagogischen Vorschlägen von L. Heinemann, neugezeichnet von A. Toller. Braunschweig. — Heinemann, Handbuch für den Anschauungsunterricht. 3,20 Mk. — Strübing, Sechs Bilder. Berlin, Winkelmann. 27 Mk. und Sprachstoff I—III 1,50 Mk. — Schreibersche Bilder. Eßlingen. — Lindemann, 36 Tafeln. 1,80 Mk. — Th. Escher, Modelle aus Papiermasse. Sonneberg. — F. Fröhlich, Bilder für den Anschauungsunterricht und zur Grundlage für den naturkundlichen Unterricht. 16 Thierbilder. München.

c. Behandlung der Bildertafeln beim Unterricht *).

Die wirksamste Art der Veranschaulichung besteht in dem Vorzeigen wirklicher Gegenstände, woran sich Naturkörper, Knochen, Schädel, die russische Rechenmaschine u. s. w. schließen. Da aber einerseits die wirklichen Gegenstände nicht alle leicht zu haben sind, z. B. ein Löwe, und andererseits aus bestimmten Gründen nicht in die Klassen gebracht werden können, z. B. ein Pferd, Katze, Hund, so geschieht die Veranschaulichung durch Vorzeigen von Bildern. Bei der unterrichtlichen Behandlung hat der Lehrer Folgendes zu beachten:

---

*) Bildertafeln zum Anschauungs- und Sprachunterricht, Verlag von Winkelmann & Söhne, Berlin. — Reichenbachs Naturgeschichtsbilder. — Bilder zum Anschauungsunterricht. 10 Tle. à ca. 6 Mk. Schreiber in Eßlingen. — Eichelberg, Naturhistorischer Wandatlas. — Die wichtigsten Giftpflanzen Deutschlands, von Brefeln ausgewählt und beschrieben. — Naturgeschichte des Tier-, Pflanzen- und Mineralreichs. (Tierreich 3 Tle. à 6,50 Mk., Pflanzenreich 14 Mk. 25 Pf., Mineralreich 10 Mk. 50 Pf.) Schreiber in Eßlingen. — Der Anschauungsunterricht in Bildern; Schulausgabe. 86 Tafeln in 1 Bd. 13 Mk. 50 Pf. Prag, Tempßky. — Wandbilder für Schule und Haus von J. Th. Schultz. Mit Text von Joh. Schmarje. Hamburg, Boysen. à Blatt 10 Mk. Imperial-Folio. — Wilkes Bildertafeln für den Anschauungsunterricht. 4. Ausg. Folio. 16 Chromol. Braunschweig, Wreden. 8 Mk. (Beschreibung dazu von C. W. Albrecht) — Neue Bilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht. Bild 1—8. Folio. Berlin, Winkelmann. à 3 Mk. Auf Leinwand à 6 Mk. — Die Jahreszeiten in Bildern zum A.-U. für die Jugend in Schule und Haus. 30 Doppelfoliotafeln von T. F. Streich, mit Text von H. Mehl. Schreiber in Eßlingen. 1880. 6 Mk. — Seemann, Kunsthistorische Bilderbogen. — Bohnys Neues Bilderbuch. Anleitung zum Anschauen, Denken, Rechnen und Sprechen für Kinder von 2½ bis 7 Jahren. 36 kolor. Tafeln. Schreiber in Eßlingen. 6 Mk. (Ein vortreffliches Buch, jedoch mehr für den häuslichen Unterricht geeignet.) — S. auch die beim Religionsunterrichte, der Geschichte und Geographie angeführten Bilderwerke.

1) Es muß mit dem begonnen werden, was dem Kinde am nächsten liegt (Wohnhaus, Hof und Garten, Dorf und Stadt, Feld und Wald, Haustiere). Bei der Reihenfolge der Bilder ist Rücksicht auf die Jahreszeiten und auf die Ereignisse des täglichen Lebens und Verkehrs zu nehmen.

2) Ist eine allgemeine Übersicht der Personen und der Gegenstände gegeben worden, wodurch die erste Neugierde der Kinder befriedigt worden ist, so wird zu der eingehenden Besprechung desjenigen Gegenstandes oder derjenigen Person übergegangen, welche den Mittelpunkt des ganzen Bildes in der Weise ausmacht, daß alles Übrige sich dazu in Beziehung bringen lassen muß.

3) Vor allem muß der Lehrer sich strenge an das gegebene Bild halten und alle Einzelheiten vermeiden, welche von demselben abziehen. So darf der Lehrer bei der Besprechung z. B. einer Pumpe, Feuerspritze, Dampfmaschine nicht zu weit gehen oder bei der Betrachtung eines auf der Bildertafel dargestellten Pferdes zur Beschreibung des Geschlechtes Pferd übergehen.

4) Muß dem Lehrer bei Erteilung des Anschauungsunterrichts bewußt bleiben, daß der Schüler auf dem Bilde zunächst alles vollständig und deutlich sehen, dann zum Denken geführt werden soll; daher darf der Lehrer das nicht vorbringen, was die Kinder bei richtiger Leitung selbst auffinden können. Schließlich soll der Schüler durch den Anschauungsunterricht angeleitet werden, zu hören und zu sprechen. Er hat darum genau auf die Worte des Lehrers zu hören, um schließlich über das Angeschaute verständig und vollständig sich aussprechen zu können.

3. Behandlung von Gedichten.

Eine besondere Beachtung ist im deutschen Unterrichte der Mittel- und Oberklassen den Gedichten zu schenken, da sie, in rechter Weise behandelt, in ihrer abgerundeten Form und mit ihrer bilderreichen, poetischen Ausdrucksweise in hohem Grade geeignet sind, veredelnd auf die Sprache des Kindes einzuwirken. Mehr noch als in Knabenschulen gilt dies von Mädchen- und höheren Töchterschulen wegen der leichten Empfänglichkeit des weiblichen Gemüts für schöne Formen. Die Behandlung dieser Poesien erfordert aber einige Geschicklichkeit. Denn wie jedes Kunstwerk durch eine rauhe Hand leicht beschädigt wird und von seinem Werte verliert, so verfliegt auch der Duft der Poesie durch ein ungeschicktes Zerlegen und Zerpflücken der Form und der Gedanken. Im allgemeinen sind es folgende Punkte, auf welche die Behandlung Rücksicht zu nehmen hat:

1. Fertiges, ausdrucksvolles Lesen des Gedichtes von seiten des Schülers, das am leichtesten durch gutes Vorlesen erzielt wird. Das Vorlesen geschieht natürlich vom Lehrer, der durch dasselbe zugleich die Auffassung des Stückes und das Verständnis desselben anbahnt.

2. Daran schließt sich ein Abfragen des Inhalts, wobei zugleich die nötigen Wort- und Sacherklärungen erfolgen.

3. Eine kurze mündliche Inhaltsangabe, zu welcher der Schüler vom Lehrer veranlaßt wird, legt sodann Zeugnis von dem erfaßten Inhalt ab, und ist auf diese Übung um so mehr Gewicht zu legen, als dieselbe in vorzüglichem Maße geeignet ist, die Sprachgewandtheit des Schülers zu fördern.

4. In Anschluß hieran wird eine etwaige Gliederung des Gedichtes aufgesucht und der Grundgedanke desselben oder der Zweck des Dichters bei der ganzen Darstellung klargelegt.

Dazu kommen dann für die oberen Klassen nachfolgende Punkte.

5. Charakteristik der in der Dichtung auftretenden Personen. Der Dichter führt diese entweder beschreibend ein, oder er läßt sie selber auftreten, reden und handeln. Aus dem nun, was über sie gesagt ist oder was sie selbst sagen und thun, läßt sich ein Gesamtbild entwerfen, dessen Ausführung eine die Sprache und das Urteil bildende Arbeit des Schülers ist. Zunächst wird dabei das Zusammengehörige ausgesucht und mit einander verbunden. Aus dieser Zusammenstellung wird dann ein Schluß auf die Gesinnung und den Charakter gemacht, so daß die Handlung oder die Rede der Person als ein Ausfluß des innersten Wesens derselben erscheint. Sind mehrere Personen beteiligt, so kann auch eine Vergleichung der Charaktere vorgenommen und dabei das Gute und Edle von dem Schlechten und Gemeinen, das den Zweck der Darstellung fördernde Element von dem hindernden unterschieden werden.

6. Die Form der Darstellung. Um zu beurteilen, zu welcher Gattung ein Gedicht gehört, ist es erforderlich, daß der Schüler wenigstens die Hauptarten der Dichtung kennen lernt. Er muß eine poetische Erzählung von einer Fabel und von einer Parabel unterscheiden können und sich des Unterschiedes bewußt werden; desgleichen muß er wissen, was eine Romanze, eine Idylle, eine Ode, ein Epos 2c. ist. Aber er lernt dies nach und nach, sowie die verschiedenen Dichtungsarten an ihn herantreten. Die Sprache ergiebt sich meist aus dem Inhalte und kann z. B. in der poetischen Erzählung einfach oder bilderreich, natürlich oder gezwungen, kurz und bündig oder weitschweifend 2c. sein, wird sich aber ganz anders bei der Ode oder der Romanze zeigen. Mitunter empfängt die ganze Dichtung durch die besondere Handhabung der Sprache ein eigentümliches Gepräge (wie z. B. im Ring des Polykrates durch die Formen erstaunet, gelaunet; befreiet, zerstreuet; beweget, leget; zerteilet, geeilet 2c.), oder es soll

durch die öftere Wiederholung einzelner Laute in den Wörtern (z. B. des eu im Kampfe mit dem Drachen) eine bestimmte Wirkung hervorgebracht werden. Auf solche und ähnliche Vorkommnisse ist der Schüler natürlich aufmerksam zu machen, da sie nicht bloß zum Verständnis der Dichtung beitragen, sondern ihm auch zeigen, wie man beim Gebrauch der Sprache durch kleine Mittel einen großen Erfolg erzielen kann. Auch Reim und Rhythmus sind ohne eigentliche Verslehre einer Betrachtung zu unterziehen, in höheren Lehranstalten, z. B. den Töchterschulen, eingehender als in niederen. Es kommt darauf an, den Schüler in den Bau der Dichtung einzuführen, ihn also auf die Abwechselung der leichten und schweren Silben, auf den Gleichklang der Wörter am Ende der Verse, auf die Gliederung der Strophen ꝛc. aufmerksam zu machen, da die Kenntnis der Versfüße und deren Unterschiede zum Verständnis der Dichtungen unentbehrlich ist.

7. Biographisches über den Dichter.

In Anschluß an diese mündliche Behandlung eines Gedichtes können manche schriftliche Übungen vorgenommen werden und empfehlen sich dazu besonders die Umschreibung des Gedichtes in Prosa, die kurze Inhaltsangabe und die Charakteristik der Personen. Im übrigen ergiebt eine solche Behandlung von Gedichten nach und nach einen kleinen, wenn auch mangelhaften Überblick über die Litteratur, der bei vorgerückten Schülern und hinlänglicher Zeit in den oberen Klassen höherer Schulen in eine eigentliche Litteraturgeschichte übergehen wird.

Für Anfänger mögen schließlich einige Proben in Kürze das Verfahren noch deutlicher machen.

a. Untere Klassen.

Der weiße Hirsch. (Von L. Uhland.)

„Es gingen drei Jäger wohl auf die Birsch ꝛc."

Nachdem das Stück vom Lehrer vorgetragen und vom Schüler wiederholt gelesen worden ist, erzählt der letztere, durch Fragen unterstützt, den Inhalt. Drei Jäger gingen auf die Birsch oder Jagd, um den weißen Hirsch, also nicht irgend einen, sondern einen bestimmten, der sich in der Gegend aufhielt, zu erlegen. Es war ein weißer Hirsch. Sonst sind die Hirsche anders gefärbt, ein weißer ist eine Seltenheit. Unsere Jäger wollten also etwas Seltenes erlangen. Sie thaten es gemeinschaftlich, und das war klug, denn vereinte Kraft macht stark. Aber sie thaten zugleich etwas, das sie nicht hätten thun sollen. „Sie legten sich unter den Tannenbaum." Warum? Sie mochten wohl vom Suchen müde geworden sein. Aber beim Liegen blieb es nicht; sie ließen sich noch mehr zu schulden kommen, was nicht hätte geschehen dürfen, wenn sie den Hirsch erlegen wollten. Sie schliefen ein und träumten. Welchen Traum hatte der eine? der andere? der dritte?

Worauf aber hatten sie beim Träumen und Erzählen nicht geachtet? Und was konnte der Hirsch daher thun, ohne daß sie es hindern konnten? Ob sie ihn wohl später noch wieder zu sehen bekommen haben? Vielleicht; vielleicht auch nicht. Was aber werden sie jedenfalls nicht thun dürfen, wenn sie ihn erlegen wollen? Was wird ihnen wohl zu Hause von ihren Bekannten widerfahren sein, wenn sie ihr Abenteuer erzählen?

Nachdem der Schüler dann auch noch versucht hat, die Geschichte allein zu erzählen, hebt der Lehrer noch einmal schließlich den Grundgedanken hervor, daß nur der Thätige und Umsichtige sein Ziel erreicht, der Nachlässige und Unachtsame aber, selbst wenn er sich mit andern vereinigt, vergeblich arbeitet.

b. Mittlere Klassen.

Eintracht. (Von Pfeffel.)

„Ein Vater schied von seinen Söhnen; doch ehe er schied, suchte er durch ein Symbol der Eintracht ihre Herzen zu gewöhnen ꝛc.“ — Kann der Schüler das Gedicht gut lesen, dann überzeugt sich der Lehrer durch Abfragen, ob derselbe den Inhalt erfaßt hat; etwa so: Was versuchte der Vater, bevor er von seinen Söhnen Abschied nahm? (scheiden = sterben). Wodurch hoffte er dies zu erreichen? (Symbol = Sinnbild.) Welche Anforderung stellte er an die Söhne? (Pfeile sind Geschosse, welche jetzt noch von manchen wilden Völkerschaften gebraucht werden: Hölzerne Stäbe mit metallenen Spitzen.) Wann erst konnten sie dies? Weshalb war es ihnen vorher nicht gelungen? Welche Lehre sollte ihnen das Sinnbild geben? In welchen Worten des Gedichtes ist diese Lehre enthalten?

Hierauf versucht der Schüler den Inhalt zusammenhängend zu erzählen: Ein Vater war dem Tode nahe und wollte durch ein Sinnbild seine Söhne zur Eintracht ermahnen. Er gab ihnen ein Bündel Pfeile und forderte sie auf ꝛc. — Als Grundgedanke wird darauf der Satz hervorgehoben: Einigkeit macht stark, Zwietracht hingegen schwächt, und nachdem der Schüler dann noch an andere, von Pfeffel herrührende Fabeln erinnert worden ist (z. B. an „Die zwei Hunde“: Ein Junker hielt sich ein paar Hunde ꝛc. oder an „Der Knabe und die Datteln“; „Die Stufenleiter“ ꝛc.), wird als schriftliche Arbeit aufgegeben, den Inhalt mit eigenen Worten niederzuschreiben.

c. Obere Klassen.

Die alte Waschfrau. (Von A. v. Chamisso.)

„Du siehst geschäftig bei dem Linnen
Die Alte dort im weißen Haar“ ꝛc.

Nach dem Lesen des Stückes und dem Abfragen des Inhalts wird der letztere strophenweise zusammenhängend vom Schüler angegeben.

Str. 1. Eine alte, im 76. Lebensjahre stehende Wäscherin hat von Jugend auf unter anstrengender Arbeit ihren Unterhalt redlich verdient und den ihr von Gott angewiesenen Lebenskreis würdig ausgefüllt.

Str. 2. In jüngeren Jahren ist sie ein glückliches Weib gewesen, trotz der Sorge um ihren kranken Mann, dem sie drei Kinder geschenkt hat. Aber Glaube und Hoffnung haben sie aufrecht erhalten, selbst dann, als sie denselben ins Grab legte.

Str. 3. Unter saurer Arbeit hat sie mit frischem Mute ihre Kinder zu Fleiß und Ordnung erzogen und sie sodann zur Erwerbung ihres eigenen Unterhalts von sich entlassen. In ihrem Alter steht sie nun allein da, ohne daß ihr heiterer Lebensmut von ihr gewichen ist.

Str. 4. Von ihren Ersparnissen hat sie sich Flachs gekauft und denselben nachts gesponnen. Der Weber hat ihr Leinwand daraus gemacht, und sie hat sich aus derselben ihr Sterbehemd angefertigt und sieht nun ihrem Tode mit Ruhe entgegen.

Str. 5. Sie hat das Hemd sorgfältig im Schrank am Ehrenplatz aufbewahrt und wie ein Kleinod gehütet. Sonntags früh zieht sie es an, um sich in Gedanken an den Tod das Wort Gottes desto fester einzuprägen. Dann legt sie es wieder fort, bis man sie dereinst zur ewigen Ruhe darin bettet.

Str. 6. Indem der Dichter sich mit ihr vergleicht, wünscht er, er möge sich auch an seinem Lebensende sagen können, er habe in seinem Kreise seinen Beruf erfüllt; er habe dies verstanden, sich trotz der Mühseligkeiten und Beschwerden des Lebens zu freuen und könne mit Ruhe dem Tode entgegensehen.

Aus dieser Umschreibung ergiebt sich darauf von selbst die Zergliederung des Gedichtes in zwei Hauptteile:

A. Das Leben der Waschfrau.
   a. Ihre Arbeit.
   b. Ihr Leben in der Ehe.
   c. Ihr Leben als Wittwe und die Erziehung ihrer Kinder.
   d. Die Anfertigung ihres Sterbehemdes.
   e. Ihre Vorbereitung auf den Tod.

B. Der Wunsch des Dichters.

Als Grundgedanke des Gedichtes ist hervorzuheben: Jeder suche unter Vertrauen auf Gott in seinem Kreise treu zu wirken und zu schaffen, so viel in seinen Kräften steht; dann wird er glücklich und zufrieden leben und kann allem Leid, ja selbst dem Tode entgegensehen.

Was die Form der Darstellung betrifft, so ist zunächst die Sprache der Sache gemäß einfach und schlicht, ohne dadurch ihre Wirkung zu verfehlen. Jede Strophe besteht aus 8 Versen mit abwechselnd leichten und schweren Silben und umschichtig weiblichem und männlichem Reim.

Der Dichter, Adalbert v. Chamisso, wurde am 27. Januar 1781 in der Champagne geboren und starb am 21. August 1838 zu Berlin. Seine Familie wurde durch die französische Revolution ihrer Güter beraubt und floh nach Deutschland. Als der Vater unter Napoleon nach seiner Heimat zurückkehrte, blieb Adalbert in Berlin und studierte neben seinem

Dienst als Lieutenant eifrig deutsche Sprache und Litteratur, später auch Naturwissenschaft. Im Jahre 1813 gab er seinen Peter Schlemihl heraus und begleitete 1815 den russischen Kapitän v. Kotzebue als Naturforscher auf einer Fahrt um die Erde.

Litteratur.

Karl Gude, Erläuterungen deutscher Dichtungen. Nebst Themen zu schriftlichen Aufsätzen, in Umrissen und Ausführungen. 1. Reihe, 7. Aufl. 3 Mk.; 2. Reihe, 6. Aufl. 3 Mk; 3. Reihe, 6. Aufl. 3 Mk.; 4. Reihe 3,50 Mk.; 5. Reihe 3 Mk. — W. Dietlein, Die Poesie i. d. Volksschule. a. Vierzig vaterländische Dichtungen. 2,40 Mk. b. Dreiunddreißig vaterländische Dichtungen. 2,40 Mk. c. Vierzig vaterländische Dichtungen. 2,40 Mk. — Lüben und Nacke, Einführung in die deutsche Litteratur, vermittelt durch Erläuterung von Musterstücken aus den Werken der vorzüglichsten Schriftsteller. 8. Aufl. 1. Bd. 5,10 Mk.; 2. Bd. 6,90 Mk.; 3. Bd. 4,50 Mk. — Götzinger, Deutsche Dichter. 18 Mk. — Eckardt, Anleitung, dichterische Meisterwerke zu lesen. 1,60 Mk. — E. Förster, Das Volkslied in der Volksschule. 2,80 Mk. — Leimbach, Ausgewählte deutsche Dichtungen für Lehrer und Freunde der Litteratur erläutert. 4 Teile. 13,50 Mk. — E. J. Saupe, Goethes und Schillers Balladen und Romanzen. Leipzig. 4 Mk. — Viehoff, Goethes (6 Mk.) und Schillers Gedichte (6 Mk.). — Düntzer, Goethes (3 Mk.) und Schillers lyrische Gedichte (4,50 Mk.) — Kriebitzsch, Deutsche Dichtungen — Kleinpaul, Poetik. 3 Teile. 2,70 Mk., 1,50 Mk., 2,55 Mk. — W. Buchner, Deutsche Dichtung, die Lehre von den Formen und Gattungen derselben. 0,80 Mk. — W. Dietlein, Einleitung in die deutsche Dichtung. 2 Mk.

C. Übungen im schriftlichen Ausdruck.

Es ist jetzt allgemein erkannt, daß Schreiben eine der notwendigen Grundlagen ist, auf denen allein die weitere Fortbildung fußen kann. Es ist nicht bloß der praktische Gebrauch, der das Schreiben für alle Klassen der Gesellschaft fordert und es bei dem ungeheuren Aufschwung, den der Verkehr in der Gegenwart genommen hat, für jeden zum Bedürfnis macht, sondern es sind auch die in demselben liegenden bildenden Elemente für die Entwicklung des menschlichen Geistes von großer Bedeutung. Während durch das Schönschreiben Auge und Hand geübt und der Schönheitssinn gebildet wird, fördert das Rechtschreiben die richtige Anschauung, stärkt das Gedächtnis und schärft den Verstand, und ist endlich der schriftliche Ausdruck der Gedanken das vorzüglichste Mittel zur Fixierung der im mündlichen Unterrichte erworbenen Kenntnisse und zur Klarheit und Ordnung der Gedanken. Deshalb ist auch auf jeden dieser drei Punkte die größte Sorgfalt zu verwenden.

1. Das Schönschreiben.

Zu einer schönen Handschrift ist vor allem die Regelmäßigkeit und Gefälligkeit der Buchstabenformen erforderlich. Dazu gehört Folgendes:

a. Es müssen die Buchstaben vollständig ausgeführt werden, so daß keine Teile fehlen und keine hinzukommen. Ebenso dürfen die Buchstaben eines und desselben Wortes nicht durch Lücken von einander getrennt werden, sondern müssen dem Auge als ein ununterbrochenes Ganze erscheinen.

b. Die Haarstriche, welche die Buchstaben eines und desselben Wortes mit einander verbinden, müssen von ziemlich gleichmäßiger Größe und jedenfalls so lang sein, daß man jeden Buchstaben deutlich unterscheiden kann und darum etwas länger gemacht werden, als die, welche zwischen den Grundstrichen eines und desselben Buchstabens vorkommen, so daß man also, wenn z. B. 2 m oder 2 n auf einander folgen, nicht erst die Zahl der Striche zu zählen braucht, um dieselben aus einander zu halten.

c. Wie bei der Druckschrift, so muß auch beim Schreiben zwischen je 2 Wörtern ein Platz frei gelassen werden, der dem Raum gleichkommt, den ein n erfordert.

d. Die Reihen dürfen nicht so dicht zusammenstehen, daß die langen Buchstaben über der Linie in die nach unten gehenden Buchstaben der vorigen Reihe hineinkommen, wie sie denn auch andererseits nicht zu weit von einander abstehen dürfen.

e. Die Grundstriche müssen von gleicher Stärke, etwa doppelt so stark als die Haarstriche sein und gleiche Richtung haben, so daß sie nach rechts hin mit der wagerechten Hülfslinie sämtlich einen Winkel von 45 bis 50 Grad bilden.

f. Zwischen den langen und kurzen Buchstaben muß hinsichtlich der Größe das richtige Verhältnis innegehalten werden. Dasselbe ist bei der deutschen Kurrentschrift durchgehends wie 1 zu 7, so daß auf die kleinen Buchstaben 1 Teil, auf die langen über der Linie und auf die langen unter der Linie 4 Teile und endlich auf die langen über und unter der Linie 7 Teile kommen.

g. Sowohl die Rundschleifen als die Langschleifen müssen unter sich gleichmäßig ausgeführt werden, so daß sie von gleicher Weite und von gleicher Länge, nicht zu bauchig und nicht zu enge sind, und ist der in dieselben zu legende Druck so anzubringen, daß ein allmählicher Übergang vom Haarstrich zum Grundstrich stattfindet.

Wesentliche Erfordernisse einer guten Darstellung der Buchstaben sind gutes Material (Papier, Federn, Tinte) und richtige Haltung des Körpers. Letztere ist auch um deswillen von Wichtigkeit, weil eine fehlerhafte Haltung desselben beim Schreiben Veranlassung zur Verkrümmung der Wirbelsäule des Kindes werden kann. Es müssen die Vorderarme des Schreibenden etwa mit $2/3$ ihrer Länge auf der Schreibfläche aufliegen, so daß die Ellbogen frei bleiben. Der Oberkörper ist aufrecht zu halten und der Kopf etwas vorzubeugen, während das Papier oder die Schiefertafel ein wenig schräge auf der Unterlage ruht. Die Füße müssen fest auf dem Fußboden stehen. Erreichen sie denselben nicht, so ist eine Fußbank unterzusetzen. Diese darf jedoch nicht so hoch sein, daß die Oberschenkel dadurch von der Sitzfläche abgehoben werden. Wünschenswert ist es auch, wenn der Sitzplatz so eingerichtet ist, daß der untere Teil des Rückens sich anlehnen kann. Die Feder ist mit dem Mittelfinger und dem Daumen zu halten, so daß der Zeigefinger nur auf die Feder gelegt wird. Die beiden letzten Finger der Hand werden etwas zurückgeschlagen und dienen bei kleineren Schülern als Stütze der Hand, wozu der Ballen derselben nicht benutzt werden darf. Bei weiter vorgerückten Kindern muß auch diese Stütze wegfallen, indem die betreffenden beiden Finger ganz eingeschlagen werden, so daß die Bewegung der Feder einzig von der Bewegung des Handgelenks abhängt.

Die Frage, ob mit der deutschen Kurrentschrift oder mit der lateinischen Schrift zu beginnen sei, würde zu gunsten der letzteren entschieden werden müssen, wenn die Schwierigkeit der Darstellung maßgebend wäre. Der allgemeine Gebrauch der deutschen Kurrentschrift giebt hier aber den Ausschlag. Die Erfahrung lehrt indessen auch, daß die größere Schwierigkeit dieser Schrift nicht von solcher Bedeutung ist, als daß sie selbst von schwächeren Schülern nicht überwunden werden könnte.

Welcher D u k t u s zu wählen ist, ob der in Norddeutschland stark verbreitete hamburgische oder der sächsische oder der der sogenannten Nationalhandschrift, kommt auf Geschmack und auf den örtlichen Gebrauch an. Schön geschrieben machen alle einen angenehmen Eindruck.

Was schließlich die Methode betrifft, die zur Erzielung einer guten Handschrift anzuwenden ist, so empfiehlt sich als vorzüglichstes Mittel das Vorschreiben des Lehrers. Wenn der Schüler sieht, wie der Buchstabe vor seinen Augen entsteht, so hat das eine viel größere Wirkung, als wenn er eine bereits fertig vorliegende Vorschrift zum Abschreiben bekommt. Freilich muß der Lehrer dann selber eine schöne Handschrift schreiben und befähigt sein, jeden Buchstaben regelmäßig und gefällig darzustellen. Sonst ist's besser, daß er seinen Zöglingen gute Vorlagen giebt. Wie überall beim Unterrichte, so muß auch beim Einüben der Buchstabenformen vom Leichteren zum Schwereren

fortgeschritten und dieselben einzeln so lange geschrieben werden, bis der Erfolg sichtbar ist. Es schadet durchaus nicht, wenn eine und dieselbe Form zwanzig- oder dreißigmal nachgemacht wird; jedenfalls lernt der Schüler mehr dabei, als wenn er einen ganzen Satz mit den verschiedensten Buchstaben schreibt.

Hülfsmittel.

Feuerstein, Methodisch geordneter Schreibgang der deutschen Kurrentschrift in 142 Übungen und Vorschriften. 0,60 Mk. — Fr. E. Frank, Methodische Schreibschule. 1 Mk. — Dietlein, Wegweiser für den Schreibunterricht. Leipzig. 2,60 Mk. — Adler, C., Muster-Schreibhefte. Hamburg. — Schreibhefte des Mecklenburgischen Pestalozzi-Vereins mit lithographierten Vorschriften. 8 Hefte à 0,10 Mk. und 2 Supplementhefte. — Schleswig-holsteinische Seminar-Schreibschrift. 12 Hefte à 0,15 Mk. Verlag von Westphalen in Flensburg. — A. Hoffmann, Kurzgefaßte Anleitung zur Erteilung eines methodischen Schreibunterrichts. Meerane, Selbstverlag. 0,60 Mk. — A. Henze, Deutsche Preis-National-Handschrift. Brieflicher Unterricht im Schönschreiben. 6 Lieferungen à 1 Mk. Hertzsprung, Kalligraphie. Berlin, Hempel. 3 Mk. — Hirsche, Der Schönschreibeunterricht. Braunschweig. 0,75 Mk. — Henze, Vorlagen für den Schönschreibeunterricht. à Heft 0,10 Mk. — Sönnecken, Die Rundschrift. (Für höhere Schulen.)

2. Die Orthographie.

Man hat die Orthographie wohl das Kreuz der Schule genannt, weil an ihr während der ganzen Schulzeit und oft mit unbefriedigendem Erfolge besonders wegen der schwankenden Schreibart vieler Wörter gearbeitet wurde. Jetzt ist die Orthographie amtlich geregelt, in Preußen durch das Buch „Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch in den preußischen Schulen.“ Berlin, Weidmann.

Der Unterricht selber beginnt bereits in der Elementarschule mit dem Schreibleseunterricht. Da aber in demselben anfangs nur Wörter vorkommen, in denen die Buchstaben den Lauten entsprechen, so ist auf dieser Stufe der Schüler nur an ein genaues Hören zu gewöhnen, um richtig zu schreiben. Die Sache ändert sich aber sofort, wenn die Dehnungs- und Schärfungszeichen eingeführt werden, die durch ihre Mannigfaltigkeit und durch die unregelmäßige Anwendung die Rechtschreibung sehr erschweren. Außer dem Ohr muß dann auch das Auge thätig sein, so daß genaues Hören und Sehen fortan die Hauptgrundlagen der Orthographie bilden, da die Regeln wohl von Nutzen sind, aber häufig nicht angewandt werden können. Letzteres ist leicht zu

erkennen, wenn man sich die drei allgemeinen Regeln der Orthographie vergegenwärtigt:

a. Schreibe der richtigen hochdeutschen Aussprache gemäß.

b. Entscheidet der Laut nicht hinreichend über die Rechtschreibung, dann richte dich nach der Abstammung des Wortes.

c. Ist aber der Laut nicht maßgebend und die Abstammung unbekannt, dann richte dich nach dem herrschenden Schreibgebrauche.

Es setzen diese Regeln nämlich voraus, daß der Schreibende im Besitz einer richtigen Aussprache sei, die Abstammung der Wörter finden könne und den herrschenden Schreibgebrauch kenne. Das aber kann man von einem Schulkinde nicht oder wenigstens nur in einem geringen Umfange erwarten. Um deswillen sind manche Pädagogen der Ansicht, der Unterricht in der Orthographie sei rein mechanisch dadurch zu betreiben, daß der Schüler sich die durch den Schreibgebrauch festgestellten Wortbilder einpräge, was vorzugsweise durch genaues Anschauen und wiederholtes Abschreiben geschehe. Dies Verfahren ist indessen nicht zu empfehlen, wenngleich nicht zu verkennen ist, daß man ohne große Mühe gute Erfolge in nicht allzu langer Zeit durch dasselbe erzielt. Da die ganze Methode aber nur in einem mechanischen Anlernen besteht, so ist sie dem allgemeinen Grundsatze alles Unterrichts und aller Erziehung, die Kraft des Kindes zu entwickeln, zuwider. Damit ist indessen nicht gesagt, daß das Abschreiben ganz zu verwerfen sei. Im Gegenteil kann es, wenn auch vorzugsweise in den unteren Klassen, durch die ganze Schulzeit hindurch Anwendung finden, aber in Verbindung mit anderen Mitteln. Als solche sind hervorzuheben:

1) Der Schüler werde im ganzen Schulunterrichte gewöhnt, auf die richtige Aussprache des Lehrers zu achten und jedes Wort lautrichtig wiederzugeben.

2) Der Lehrer halte beim Lesen — nicht bloß beim Leseunterrichte — auf genaues Anschauen und Beobachten der Wortbilder.

3) Die dem Schüler bei Erweiterung des Unterrichts vorkommenden neuen Benennungen (z. B. Quadrat, Arithmetik, Botanik, Physik 2c.) werden ihm zur Einprägung an die Wandtafel vorgeschrieben.

4) Die sich aus dem grammatischen Unterrichte ergebenden orthographischen Regeln sind mit dem Schüler einzuüben und ist in vorkommenden Fällen auf dieselben hinzuweisen.

5) Es müssen fleißig orthographische Übungen vorgenommen werden. Ist der Stoff nicht dem Unterrichte, sondern dem Lesebuche entlehnt, so gebe man dem Schüler wenigstens öfters Gelegenheit, sich auf das Diktat vorzubereiten, indem man ihm einen Tag vorher das zu diktierende Stück zum Durchlesen bezeichnet. So viel wie möglich muß es nämlich die Sorge des Lehrers sein, fehlerhaftes Schreiben

seines Schülers zu verhüten. Hat keine Vorbereitung stattfinden können, so lasse man die schwierigeren Wörter vor dem Niederschreiben buchstabieren. Nach dem Diktat gebe man ihm Zeit, dasselbe prüfend durchzulesen. Von Nutzen kann es auch sein, wenn der Schüler sich schwierige Wörter und solche, welche im Unterricht neu hinzukommen, zusammenstellt und etwa alle Vierteljahr alphabetisch ordnet. Solche Wörter, die er richtig schreiben gelernt hat, dürfen von ihm nicht falsch geschrieben werden, und muß der Lehrer mit Strenge und Konsequenz darauf halten, daß Fehler, die in Flüchtigkeit oder Nachlässigkeit des Schülers begründet sind, von diesem in jeder schriftlichen Arbeit, sei es auf der Schiefertafel, im Aufsatz- oder im Kladdebuch, vermieden werden.

Hülfsmittel.

Duden, Orthographisches Wörterbuch. 1880. 1,50 Mk. geb. — Dorenwell, Orthographisches Übungsbuch. 1880. 0,50 Mk. — Joh. Meyer, Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. 1880. 0,25 Mk. — Engelin und Fechner, Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. 1881. 1,60 Mk. geb. — Joh. Meyer, Vollständiges Wörterverzeichnis nach der neuen deutschen Rechtschreibung. 0,60 Mk. — Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch in den preußischen Schulen.

3. Der Aufsatz.

Ein guter Aufsatz ist die Krone des deutschen Unterrichts in der Schule; einen solchen anzufertigen aber eine schwierige und für den Schüler häufig unangenehme und lästige Aufgabe. Um so mehr ist von der Pädagogik darauf bedacht zu nehmen, wie die Schwierigkeiten, die sich dem Schüler entgegenstellen, zu beseitigen sind, und wie ihm die Arbeit leicht und lieb zu machen ist. Zu dem Ende müssen wir uns zunächst die Aufgabe der Schule nach dieser Richtung hin klar machen. Der Schüler soll befähigt werden, den in seinem Gesichtskreise liegenden Stoff in einfacher, geordneter und gefälliger Weise schriftlich darzustellen, so daß er später nicht bloß imstande ist, die im geschäftlichen und geselligen Verkehr vorkommenden Schriftstücke aufzusetzen, sondern auch eigene Gedanken verständlich niederzuschreiben. Es sind nun zur Anfertigung einer schriftlichen Arbeit zwei Dinge erforderlich: der Stoff oder die Gedanken, die niedergeschrieben werden sollen, und die Form, in der sie am besten ausgedrückt werden. Der Umstand, daß es dem Schüler nicht besonders schwer wird, eine Form zu finden, wenn ihm der Gedanke klar ist, er also weiß, was er schreiben soll, lehrt uns als den schwersten dieser beiden Punkte die Aufsuchung und Erfassung des Gedankens, des Inhalts

kennen, und wird dieselbe daher einer späteren Stufe vorbehalten werden müssen. Auf der vorhergehenden Stufe wird der Inhalt dagegen dem Schüler zu geben sein, so daß er für denselben nur die Form zu finden braucht, während auf der untersten Stufe ihm beides, Inhalt und Form, geboten wird. Die Volksschule kann selbst unter günstigen Umständen über die beiden letzten Stufen nicht hinausgehen; höhere Unterrichtsanstalten dagegen werden auch die obere Stufe in den Kreis ihrer Arbeit ziehen müssen. Auf allen drei Stufen ist der Aufsatz aber nicht als alleiniger Erfolg der dafür angesetzten Stunden anzusehen, sondern als ein Ergebnis des gesamten Sprachunterichts. Jede zusammenhängend gegebene Antwort, jede mündliche Mitteilung, Erzählung, Repetition arbeitet der schriftlichen Darstellung in die Hände, weshalb auch aus diesem Grunde die Beachtung der Sprache des Kindes im ganzen Schulleben von Wichtigkeit ist. Bei der Wahl der Aufgaben für den Aufsatz ist auf jeder Stufe mit Vorsicht darnach zu streben, keine solche zu nehmen, welche die Kraft des Kindes übersteigt. Jeder derartige Verstoß rächt sich meistens durch das Mißlingen der Arbeit, um so mehr, als der Schüler mit Unlust und Mißbehagen an die Ausführung derselben geht. Auch für begabte und vorgerückte Kinder, die vielleicht etwas Leidliches über ein schwieriges Thema schreiben würden, ist es wichtig, daß sie nicht über Gegenstände urteilen, die sie nicht vollständig übersehen können. Endlich möge hier noch bemerkt werden, was sich eigentlich von selbst versteht, daß auch auf die äußerliche Darstellung, insbesondere auf eine hübsche Handschrift, Gewicht zu legen ist.

Untere Stufe (1., 2. und 3. Schuljahr).

Inhalt und Form des Aufsatzes werden dem Schüler gegeben.

Zweckmäßige Übungen auf dieser Stufe sind z. B.:

a. Das Niederschreiben auswendig gelernter Verse und kleiner Gedichte.

b. Die schriftliche Wiedergabe kleiner, aus 4 bis 6 oder 8 Sätzen bestehender Erzählungen, die dem Schüler vorerzählt und von diesem bis zur Geläufigkeit nacherzählt worden sind.

c. Die schriftliche Beantwortung gegebener Fragen, die entweder zusammenhangslos sind (z. B. Was ist im Laufen schnell und kommt nicht aus der Stell'? Welche Bäume haben keine Äste? Welche Schuhe zerreißen nie an den Füßen? ꝛc.) oder die sich alle auf einen und denselben Gegenstand beziehen und deren Beantwortung ein zusammenhängendes Ganzes bilden (z. B. Zu welchen Pflanzen gehört der Roggen? Wer säet ihn? Wann geschieht das? Was schützt ihn im Winter gegen den Frost? In welcher Jahreszeit beginnt das eigentliche Wachsen? Wann reift er? Wie wird er geerntet? ꝛc.). —

Die Antworten sind vor dem Niederschreiben mündlich zu geben und erforderlichenfalls vom Lehrer richtig zu stellen. Es empfiehlt sich hierbei, wie überhaupt bei den meisten Arbeiten auf dieser Stufe, daß dieselben doppelt gemacht werden, einmal in der Schule auf der Tafel, damit das Kind unter Aufsicht des Lehrers arbeiten lerne, und nachher als häusliche Beschäftigung in einem Buch.

d. Das Aufschreiben der in bestimmte Sätze gefaßten Resultate einer Unterrichtsstunde.

Mittlere Stufe (4., 5. und 6. Schuljahr).

Der Inhalt wird dem Schüler gegeben, und die Form soll er finden.

Als Übungen können hier z. B. empfohlen werden:

a. Erklärung zusammengesetzter Wörter (z. B. Monatsrose und Rosenmonat ꝛc.) oder sinnverwandter Ausdrücke (z. B. blaß und bleich, locker und lose, naß und feucht ꝛc.).

b. Bildung kleiner Charaden aus geeigneten Wörtern (z. B. aus Nordlicht, Baumwolle ꝛc.).

c. Anfertigung kleiner Erzählungen nach gegebenen Dichtungen, z. B. nach Heyschen Fabeln, und später nach größeren Stücken, z. B. nach Schillerschen Balladen.

d. Darstellung von Märchen und Sagen.

e. Zusammenstellung der Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten zweier Gegenstände, z. B. zwischen Gans und Ente, zwischen dem Stadt- und Landleben.

f. Beschreibung bekannter Dinge, z. B. des Frühlings oder des Winters, der Weihnachtsfeier, des Wochenmarktes ꝛc.

g. Anfertigung von Annoncen, Quittungen und Briefen.

h. Kurze Inhaltsangabe eines Lesestückes oder Gedichtes.

i. Auszüge aus größeren Lesestücken.

k. Auffindung der Disposition in einem gegebenen Musterstück und Reproduktion desselben nach dieser Disposition.

l. Umbildung der Form eines Musterstückes, z. B. Verwandlung einer Beschreibung oder eines Gesprächs in eine Erzählung.

m. Charakteristik historischer oder poetischer Personen nach Maßgabe des vorhergegangenen Unterrichts.

Hierzu kommt für höhere Schulen noch als besonders einflußreiche Übung in der Bildung des Stils die Übersetzung aus einer fremden Sprache ins Hochdeutsche.

Jeder schriftlichen Arbeit geht die mündliche Besprechung vorher, so daß der Schüler vollständig Herr des Stoffes ist. Auch auf dieser Stufe ist es angemessen, die Arbeiten zweimal anfertigen zu lassen, einmal im Kladde- oder Notizbuch und sodann nach erfolgtem Vorlesen in der Schule und daneben besorgter eigener Korrektur des Schülers

in Reinschrift zu Hause. Bei der Korrektur ist besonders der Ausdruck, sowie die Zusammenstellung und Verbindung der Sätze ins Auge zu fassen.

Obere Stufe (7., 8. und 9. Schuljahr).

Inhalt und Form sind vom Schüler selber zu finden.

Passende Übungen sind auf dieser Stufe:

a. Umschreibung leichter Sprichwörter (z. B. Keine Rose ohne Dornen; der Krug geht so lange zu Wasser, bis er bricht) und bildlicher Ausdrücke (z. B. sich ein Herz fassen, das Herz auf der Zunge tragen, in das Herz des Landes eindringen, leicht ums Herz werden) oder kleiner Strophen (z. B. dem kleinen Veilchen gleich, das im Verborgnen blüht, sei immer fromm und gut, auch wenn dich niemand sieht).

b. Anfertigung einer Disposition (z. B. über einen Abschnitt aus der Lektüre, über die Handlungsweise einer Person ꝛc.), zunächst unter Leitung des Lehrers und darnach allein bei einem ähnlichen Thema.

c. Schwerere Beschreibungen (z. B. einer Festlichkeit) oder Schilderungen (z. B. eines Gewitters) nach vorher angefertigten Entwürfen.

d. Charakteristik einer historischen oder poetischen Person, wie dieselbe dem Schüler nach einem gegebenen Abschnitt der Geschichte oder einer Dichtung erscheint, und zwar nach einer zuvor selbst entworfenen Disposition.

e. Abhandlungen über Aussprüche berühmter Personen (z. B. über den Ausspruch Friedrichs des Großen: In meinem Staate mag jeder nach seiner Façon selig werden, oder über Luthers bekanntes Wort: Hier stehe ich, ich kann nicht anders ꝛc.) oder über eine Sentenz (z. B. Laß die Zunge nicht schneller sein, als deine Gedanken).

f. Vergleichungen und Parallelen zwischen Personen und Handlungen (z. B. zwischen Napoleon und Alexander, Moses und Christus ꝛc.).

Der Regel nach wird dem Schüler auf dieser Stufe eine längere Zeit zur Lösung der Aufgabe gegeben, etwa 14 Tage oder 3 Wochen, und ist dieselbe nach der Korrektur ausführlich mit ihm zu besprechen. Als wesentliche Merkmale einer guten Arbeit sind die logische Gliederung, die Kürze und Klarheit in der Auseinandersetzung, sowie die Zierlichkeit und Gewandtheit im Ausdruck anzusehen. Auf die Länge der Arbeit kommt es weniger an.

Litteratur.

Rudolph, L., Praktisches Handbuch für den Unterricht in deutschen Stilübungen. 4 Tle. 11,50 Mk. (Jeder Teil einzeln käuflich.) — Tschache, Themata zu deutschen Aufsätzen in Dispositionen und Ausführungen. Für

obere Klassen höherer Schulanstalten. 2,70 Mk. — Tschache, Deutsche Aufsätze. Eine Sammlung von Musterstücken, Entwürfen und Andeutungen f. d. ob. Klassen höh. Töchterschulen. 3,75 Mk. — Geerling, Der deutsche Aufsatz, ein Hand- und Hülfsbuch für den Unterricht an Bürger-, Mittel-, Fortbildungs- und höheren Töchterschulen. 1. Stufe 1,20 Mk.; 2. Stufe 1,80 Mk.; 3. Stufe 1,50 Mk.; 4. Stufe 1,80 Mk. — Linnig, Franz, Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 3. Aufl. 3 Mk. — Stahl, Heinrich, Deutsches Stilbuch. Behandlung deutscher Lesestücke als Material zu Stilübungen für Mittelschulen und höhere Lehranstalten. 2 Mk. — Petermann, K. G., Aufgabenbuch für den schriftlichen Gedankenausdruck der Kinder deutscher Volksschulen. 1. Heft 0,40 Mk.; 2. Heft 0,80 Mk. — Lüben, Anleitung zur Anfertigung von Geschäftsaufsätzen. 0,60 Mk. — Sommer, W., Hand- und Hülfs-Buch für den Unterricht im deutschen Aufsatze 2,80 Mk. — Jütting, Muster und Aufgaben zu deutschen Aufsätzen. 0,50 Mk. — Wisseler, Sammlung vollständiger Entwürfe zu Aufsätzen. 3 Mk. — Behrendt, Hundert Dispositionen zu deutschen Aufsätzen. — Cholevius, Dispositionen und Materialien zu deutschen Aufsätzen. 2 Teile. à 3,60 Mk. — Kluge, Themata zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen. Für höhere Lehranstalten. 2 Mk.

D. Grammatik und Lektüre.

Der grammatische Unterricht hat die Aufgabe, den Schüler über den richtigen Gebrauch der Sprache aufzuklären und ihm dadurch das Verständnis derselben und ihre Anwendung zu erleichtern. Je nach der Art der Schule und dem allgemeinen Bildungsstandpunkt des Schülers ist die Aufgabe eine engere oder weitere. Während die Volksschule Mühe hat, ihre Schüler dahin zu bringen, daß sie die groben Fehler im Gebrauch der Biegungsfälle vermeiden, daß sie die Zeitwörter richtig konjugieren und einfache Sätze passend mit einander verbinden, kann die Mittelschule sie schon tiefer in das Wesen der Sprache einführen und die höhere Anstalt ihnen an den Werken unserer klassischen Litteratur den mustergültigen Aufbau der Sprache in Prosa und Poesie zeigen. Zur Erreichung des grammatischen Zieles ist bei jedem Unterricht dreierlei erforderlich: die Anschauung oder das Beispiel, die daraus gewonnene Erkenntnis oder die Regel und die Anwendung oder die Einübung der grammatischen Formen. Aus der größeren oder geringeren Berücksichtigung des einen oder anderen dieser Punkte erklären sich die verschiedenen Richtungen auf dem Gebiete dieses Unterrichtsgegenstandes. Besonders treten sich hier zwei Ansichten entgegen. Manche halten und hielten es namentlich in früherer Zeit für das zweckmäßigste Verfahren, die Regeln und Formen in

systematischer Folge dem Schüler vorzuführen und einzuüben. Nach ihnen wird z. B. alles, was vom Zeitwort gelehrt werden soll, nach einander durchgenommen, ordnungsmäßig zusammengestellt und eingeprägt, auch wohl als Belag ein Beispiel aus der Litteratur hinzugefügt. Andere dagegen halten es für richtiger, vom Satz, wie er z. B. im Lesebuch gegeben ist, auszugehen und aus den gleichartigen Erscheinungen in der Sprache auf die Regeln zu schließen und diese zum Bewußtsein der Schüler zu bringen. Geht man von dem Grundsatze aus, wie er bei jeglichem Unterrichte der allein richtige ist, daß alle Erkenntnis durch die Sinne gehe, so kann man nur die letztere Weise als die allein berechtigte anerkennen, vorausgesetzt, daß sie nicht bei der Anschauung stehen bleibt, sondern daß von ihr aus auf die in der Sprache liegenden logischen Elemente hingeleitet wird und praktische, systematisch geordnete Übungen damit verbunden sind. Ein solcher, sich an das Lesebuch anschließender oder vom Lesestück ausgehender Sprachunterricht reicht nicht bloß für die niederen Schulen, sondern auch für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten vollständig aus. In der Oberklasse der letzteren kann dann immerhin ein Überblick über die Grammatik in systematischer Ordnung gegeben werden, teils als Zusammenstellung der gewonnenen Resultate und zur Repetition, teils durch Vergleichung mit dem Alt- und Mitteldeutschen als weitere Vertiefung in das Wesen unserer Sprache. Sonst aber ist es die Aufgabe dieser Klasse, die Schüler in die klassische Litteratur einzuführen und mit den Schätzen unserer Dichter vertraut zu machen, also, daß statt der Bruchstücke im Lesebuch vollständige Werke unserer Meister mit den Schülern gelesen werden. Natürlich wird dabei nicht bloß auf die Eigentümlichkeit ihrer Sprache hingewiesen, sondern auch die treffende und bündige Ausdrucksweise, die Mannigfaltigkeit und Gewandtheit in der Darstellung, die Schärfe und Feinheit der Unterscheidung, die sich offenbarende Tiefe und Innigkeit des Gefühls, der sittliche Ernst und die Erhabenheit der Idee nicht minder gebührend beachtet, als die Form der Darstellung.

Wie überall, so ist auch bei dem grammatischen Unterricht durch alle Klassen hindurch vom Leichten zum Schweren fortzuschreiten. In den unteren und mittleren Klassen findet eine allmähliche Erweiterung in konzentrischen Kreisen statt, so daß in jeder folgenden Klasse das Pensum der vorhergehenden ergänzt und erweitert wird. Nehmen wir etwa eine Anstalt von 9 aufsteigenden Klassen an, so läßt sich, wenn wir von der 9. Klasse, in welcher der Schüler lesen lernt, absehen, der durchzunehmende Stoff etwa wie folgt verteilen.

8. Kl. Das Hauptwort mit dem Artikel; Einzahl und Mehrzahl, das Eigenschaftswort, das Zeitwort (Personen- und Zeitformen).

7. Kl. Deklination des Hauptwortes; das persönliche Fürwort;

Steigerung des Eigenschaftswortes; Konjugation des Zeitwortes; Wortbildung (Stammwörter, abgeleitete und zusammengesetzte Wörter).

6. Kl. Die Wortarten; der einfache und bekleidete Satz.

5. Kl. Rektion der Zeit- und Eigenschaftswörter; der zusammengezogene und zusammengesetzte Satz.

4. Kl. Fortsetzung der Rektionslehre; Satzlehre, besonders Haupt- und Nebensätze.

3. Kl. Übersicht der deutschen Grammatik. (Abschluß der Grammatik.)

2. u. 1. Kl. Lektüre (Hermann und Dorothea, Iphigenie, Tasso von Goethe; — die Jungfrau von Orleans, Tell, Wallenstein, die Braut von Messina, sowie der Spaziergang, die Künstler 2c. von Schiller; Minna von Barnhelm, Nathan von Lessing 2c. Ist Zeit vorhanden, so können auch noch andere Werke gelesen und betrachtet werden, z. B. Maria Stuart von Schiller, Abschnitte aus der Ilias nach der Übersetzung von Voß, desgl. Abschnitte aus der Geschichte des dreißigjährigen Krieges von Schiller 2c.)

Was die Behandlung des Stoffes anlangt, so ist dieselbe eine verschiedene, je nachdem der Unterricht als Grammatik an das Lesebuch angeknüpft wird, oder als Einführung in die Litteratur durch Betrachtung vollständiger Dichterwerke auftritt. In den unteren und mittleren Klassen dient irgend ein Lesestück, ein Spruch, ein Sprichwort oder ein sonstiges Sprachganzes als Unterlage. An dieser wird dem Kinde die Spracherscheinung vorgeführt und von ihm angeschaut. Gleichartige Erscheinungen an verschiedenen Sätzen führen sodann zur Regel, die in Worte gefaßt und endlich an zweckmäßig geordneten Aufgaben eingeübt wird. Näheres hierüber enthalten die unten angezeigten Übungsbücher. Die Lektüre wird im ganzen ähnlich behandelt, wie bei den Gedichten gezeigt worden ist, nur in größeren Zügen und von erweiterten Gesichtspunkten aus. Können die Werke ganz in der Schule gelesen werden, so ist das am besten; es wird sich aber oft vernotwendigen, daß einzelne Abschnitte der Privatlektüre überlassen werden müssen und nur beim Unterrichte inhaltlich gegeben werden können. Die Erläuterung einzelner Ausdrücke und Wendungen, die Erklärung von Bildern, sowie die Einreihung dieser Abschnitte in den Zusammenhang des Ganzen darf aber auch hier nicht unterbleiben. Nachdem so der Inhalt des ganzen Stückes vor der Seele des Schülers liegt und derselbe imstande ist, diesen in allgemeinen Umrissen und bei den wichtigeren Stellen der Handlung auch im einzelnen anzugeben, werden die Personen einer genaueren Betrachtung unterworfen und deren Einfluß und Bedeutung für den Gang der Handlung hervorgehoben und festgestellt, so daß der ursächliche Zusammenhang klar wird. Darauf folgt die Aufsuchung der Idee des Stückes und der Absicht des Dichters bei Abfassung des Werkes, woran sich dann

schließlich Bemerkungen über die Dichtungsgattung, über das Metrum, über die Entstehung des Stückes ꝛc. reihen.

Litteratur.

Engelien, A., Leitfaden für den deutschen Sprachunterricht. 1. Teil, Für Unterklassen, 0,50 Mk.; 2. Teil, Für Mittelklassen, 1 Mk.; 3. Teil, Für Oberklassen, 1,50 Mk. — Baron, Junghanns und Schindler, Deutsche Sprachschule in Übungsbeispielen. Orthographie, Grammatik und Stil in konzentrischen Kreisen. 8 Hefte à 0,20 Mk. — Brümmer, Franz, Geordnete Sammlung von Musterbeispielen zum Unterrichte in der deutschen Sprache. 2,40 Mk. — Bauer, Fr., Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik für höhere Bildungsanstalten. 1,60 Mk. — Lüben, A., Ergebnisse des grammatischen Unterrichts in mehrklassigen Bürgerschulen. 0,35 Mk. — Gerberding, W., und K. Beyer, Kurzgefaßte deutsche Grammatik für Schulen und Fortbildungsschulen. 0,60 Mk. — Wetzel, Ed. und Fr., Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprache. 2 Mk. — Grundriß der deutschen Grammatik. 0,70 Mk. — Sommer, W., Kleine deutsche Sprachlehre. 1,35 Mk. — Heyse, J. C. A., Leitfaden zum gründlichen Unterricht in der deutschen Sprache. 1 Mk. — Georg, L., Die Grundzüge der deutschen Grammatik. 0,70 Mk. — Elterich, J. G., Lehrstoff für den deutschen Sprachunterricht in Seminaren und anderen höheren Lehranstalten. 1,60 Mk. — Stolte, K., Praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache. 1. und 2. Stufe 0,75 Mk., 3. Stufe 1 Mk., 4. Stufe 1,40 Mk.

Erläuterungsschriften zur Lektüre.

Schulausgaben deutscher Klassiker mit Anmerkungen. à Bändchen 0,80 Mk. — Jung, A., Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung der Menschen. Zunächst für die oberste Klasse höherer Lehr-Anstalten, mit einer Einleitung und erklärenden Anmerkungen. 2,40 Mk. — Meisterwerke unserer Dichter. In neuer Auswahl für Volk und Schule. Aschendorff. Münster. — Fielitz, Wilhelm, Studien zu Schillers Dramen (Wallenstein, Maria Stuart, Jungfrau). 2,40 Mk. — Timm H., Hermann und Dorothea von Goethe, mit Einleitung und fortlaufender Erklärung. 2,20 Mk. — Düntzer, Erklärungen zu den Werken Goethes und Schillers. — Stahr, Goethes Frauengestalten. 6 Mk. — Schlegel, Schillers sämtliche Werke, vollständig in allen Beziehungen erklärt. 1,50 Mk. — Hoheisel, Goethes dramatische und epische Hauptwerke, kurz erläutert. 2,40 Mk.

E. Litteraturgeschichte.

Eine eigentliche Geschichte der Litteratur tritt erst in den beiden oberen Klassen höherer Lehranstalten ein; indessen kann dieser Unterricht schon in den beiden vorhergehenden Klassen dadurch vorbereitet

werden, daß man von den bedeutenderen Dichtungen älterer und neuerer Zeit Proben mitteilt. Hierdurch wird nicht bloß Zeit für die wichtigeren Abschnitte der Litteraturgeschichte gewonnen, sondern es werden die Schüler und Schülerinnen auch durch die nähere Kenntnis der Entwicklung unserer Litteraturschätze an grammatischer Einsicht, an Wortreichtum und Sprachgewandtheit zunehmen. Die erforderliche Zeit dazu kann die Lesestunde oder, wenn diese bereits vom Lektionsplan verschwunden ist, die für Gedichte festgesetzte Zeit hergeben. In diesen vorbereitenden Stunden würde etwa durchzunehmen sein: a. Aus der alten Zeit: die altdeutsche Mythologie in ihren Hauptumrissen; der Inhalt des Nibelungenliedes und der Gudrun, nebst einigen vollständigen Abschnitten daraus in der Übersetzung; einige Sachen von Walther von der Vogelweide, als Repräsentanten des Minnegesanges. b. Aus dem Mittelalter: Martin Luther und das geistliche Lied; Hans Sachs und der Meistergesang. c. Aus neuerer Zeit: Kleinere Sachen von Lessing, Goethe und Schiller. Anschließend an diese Proben aus verschiedenen Zeiten erhält der Schüler zugleich mit einem kurzen Lebensabriß der Dichter einen allgemeinen Überblick über die damalige Entwicklung unserer Litteratur und über den Einfluß, welchen die Personen auf dieselbe gehabt haben. Auf diese Weise empfängt er einige litterarhistorische Bilder von der eigentlichen Litteraturgeschichte, von denen jedes ihm die Leistungsfähigkeit der damaligen Zeit und die Empfänglichkeit des Volkes für das dichterische Schaffen vor die Seele führt und die später als Ausgangs- und Stützpunkte dienen.

Der Unterricht in der Litteraturgeschichte selber erfolgt dann in zwei Jahreskursen. Im ersten Jahre wird neben einer zusammenhängenden Poetik, mit der metrische Übungen verbunden sind (nach Maßgabe eines Lehrbuches), die Geschichte von den ersten Anfängen unserer Litteratur bis zum Beginn des klassischen Zeitalters, also bis Mitte des vorigen Jahrhunderts, gegeben. Das zweite Jahr bringt darauf (nach einem Lehrbuche) die Zeit der klassischen Vollendung der deutschen Poesie bis zur Gegenwart. Während aus der alten Zeit nur das eingehend besprochen und durch Proben veranschaulicht wird, was gegenwärtig noch für junge Mädchen Wert hat, werden die rein historischen Sachen (z. B. die Fastnachtsspiele ꝛc.) nur zur Kennzeichnung des Entwicklungszustandes der Kultur im allgemeinen und der Poesie im besonderen so kurz wie möglich berührt. Im zweiten Jahre werden die litterarischen Erzeugnisse des 19. Jahrhunderts am ausführlichsten betrachtet, überall aber wird darauf gesehen, daß es nicht so sehr auf die Dichter selbst und deren Lebensschicksale ankommt, als auf einen Über- und Einblick in ihr Schaffen. Wo das Verständnis der Werke indessen durch Kenntnis der Lebensereignisse des Dichters gefördert wird, wie z. B. bei den Werken Goethes, da sind diese selbstverständlich ausführlich zu besprechen. Sonst aber sind Zahlen

und überflüssige biographische Notizen auf ein geringes Maß zu beschränken. Ferner ist Rücksicht zu nehmen auf die politische und Kulturgeschichte des deutschen Volkes in den verschiedenen Jahrhunderten; denn wie einerseits der Kulturzustand und die politischen Verhältnisse auf den Dichter und seine Werke influieren, so wirkt andererseits auch nicht selten der Dichter auf die Gestaltung der Lebensverhältnisse des Volkes ein. Endlich darf auch die Litteratur fremder Nationen nicht unerwähnt bleiben, da dieselbe gar oft mit der unsrigen in Wechselwirkung tritt. Wo also der Einfluß des Auslandes auf die heimische Gestaltung der Litteratur sich bemerklich macht, wie z. B. die Zeit Shakespeares, da ist derselbe aus den Quellen abzuleiten und umgekehrt. Als Resultat dieses Unterrichts muß sich aber einmal Hochachtung vor den poetischen Geistesschätzen unserer Nation ergeben, sodann Liebe zum weiteren Studium der unversiegbaren Quelle reiner, edler Freuden.

Sollte man für den Unterricht in der Litteraturgeschichte und in der Poetik ein Schulbuch wünschen, so seien Seinecke (3 Mk.) und Kluge, Geschichte der deutschen Nationallitteratur (2,50 Mk.), und Auswahl deutscher Gedichte, von demselben Verfasser im Anschluß an die Geschichte der deutschen Nationallitteratur bearbeitet (3 Mk.), und Buchner, deutsche Dichtung, die Lehre von den Formen und Gattungen derselben (0,80 Mk.) empfohlen *). Von dem deutschen Verein für das höhere Mädchenschulwesen wurden bei Abhaltung der achten Hauptversammlung in Stuttgart über die Behandlung der deutschen Litteraturgeschichte in den Oberklassen höherer Mädchenschulen folgende Vorschläge gemacht:

> Die Einführung in die Litteratur hat in erster Linie durch eingehende Lektüre zu geschehen. Diese hat vorzüglich eine beschränkte Anzahl dem Bildungsstand der Schülerinnen entsprechender ganzer Werke der Klassiker zum Gegenstande.
>
> Dabei sind außer den zum Verständnisse des einzelnen notwendigen Erläuterungen hauptsächlich die Anlage und der ideale Gehalt des Kunstwerks ins Auge zu fassen und die Schülerinnen fortdauernd durch mündliche und schriftliche Übungen zur Selbstthätigkeit anzuhalten.
>
> Eine geschichtliche Darstellung der Entwicklung der deutschen Poesie hat sich im Mittelalter auf wenige Hauptwerke und Dichter zu beschränken und von den Dichtern der neueren

*) Vielfach werden auch gebraucht: Schumann, Kurzer Abriß der Geschichte der deutschen Litteratur für höhere Töchterschulen. Neu herausgegeben von Wegener. 0,90 Mk. — Stohn, Lehrbuch der deutschen Litteratur für höhere Töchterschulen. 2,40 Mk. — Goetz, Kurzer Abriß der Geschichte der deutschen Litteratur für höhere Töchterschulen. 0,40 Mk.

Zeit Lessing, Goethe und Schiller zum ausgesprochenen Mittelpunkt zu machen.

Nur solche Werke sind überhaupt zu behandeln, die für ihre Zeit oder für die Entwicklung eines Dichters charakteristischen Wert haben und durch Mitteilung des Inhalts und ausführlicher Proben für die Gesamterziehung der Schülerin Gewinn versprechen.

Die Einführung ins Mittelhochdeutsche ist auszuschließen.

Das Wichtigste aus der Poetik ist mitzuteilen.

Die Lektüre ganzer Werke der Klassiker und die geschichtliche Darstellung der Entwicklung der deutschen Poesie können mit Schülerinnen unter 14 Jahren nicht getrieben werden.

Soll die Litteraturgeschichte in der durch die Thesen geforderten Weise behandelt werden, so sind dafür womöglich 4 Unterrichtsstunden wöchentlich anzusetzen.

Litteratur.

Schäfer, Geschichte der Litteratur des 18. Jahrhunderts. 3 Bde. 13,50 Mk. Hettner, Die Litteraturgeschichte des 18. Jahrhunderts. 3 Bde. 46,50 Mk. — Goedeke, Elf Bücher deutscher Dichtung. 2 Tle. 8 Mk. – Kurz, Geschichte der deutschen Litteratur. 48 Mk. – Vilmar, Geschichte der deutschen Nationallitteratur. 6,50 Mk. — Lewes, Goethes Leben und Schriften. Übersetzt von Freese. 6,75 Mk. geb. – Palleske, Schillers Leben und Werke. 6,75 Mk. geb. — Scherr, Friedrich Schiller und seine Zeit. 4,50 Mk. — Stahr, Lessing. Sein Leben und seine Werke. 7,50 Mk. geb. – Kahle, Klaudius und Hebel. 3,50 Mk. — Viehoff, Handbuch der Nationallitteratur. — Gottschall, Rudolf, Die deutsche Nationallitteratur des 19. Jahrhunderts. 8 Halbbände à 2 Mk. — Scherr, Joh., Allgemeine Geschichte der Litteratur. Ein Handbuch in 2 Bänden, umfassend die nationallitterarische Entwicklung sämtlicher Völker des Erdkreises. 6. Aufl. 13,50 Mk. geb. — Koberstein, Aug., Grundriß der Geschichte der deutschen Nationallitteratur. 5. Aufl., bearbeitet von Bartsch. 5 Bde. 53 Mk. - Kluge, Hermann, Geschichte der deutschen Nationallitteratur. Zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten und zum Selbststudium bearbeitet. 3 Mk. geb. — Wackernagel, Wilh., Geschichte der deutschen Litteratur. 2,80 Mk. Barthel, Die deutsche Nationallitteratur der Neuzeit. 6 Mk. — Grundriß der Geschichte der deutschen Litteratur für höhere Bildungsanstalten. 0,80 Mk. — Schiller, Karl, Einführung in die deutsche Metrik und Litteratur. 2,40 Mk. - Sutermeister, Otto, Leitfaden der Poetik für den Schul- und Selbstunterricht. 1,40 Mk.

III.

Der Unterricht in den neueren Sprachen.

Wenn die Gymnasien in der griechischen und lateinischen Sprache für die formale Bildung ein kostbares Bildungsmaterial besitzen, so bieten sich für diesen Zweck den höheren Mädchenschulen die beiden neueren Sprachen, die französische und die englische, dar. Da die Muttersprache der Mittelpunkt für die gesamte Bildung ist, so wird auch die Erlernung dieser beiden Sprachen zunächst das Ziel im Auge haben müssen, jener zu dienen. Sie sollen einmal das Verständnis derselben, die Fähigkeit, sich mit Geschmack und Gewandtheit in derselben auszudrücken, und dadurch die Liebe für sie fördern und mehren, sodann aber sollen sie, und das ist ihr Hauptzweck, den Schüler in der Gedanken- und Gemütswelt, wie in den Bau der Sprache der fremden Völker heimisch machen und ihn dadurch nötigen, aus seiner sittlichen, ästhetischen, religiösen und politischen Auffassungsweise zeitweise herauszugehen. Dadurch soll der Schüler eine Modifikation seiner Begriffe, Gefühle und Urteile erfahren, die seinem Gedankenkreise, wie seinem Fühlen und Wollen eine Erweiterung und Vertiefung sichern. Erscheint dieser Zweck als ein sehr hoher und nicht ganz erreichbarer, so möge man bedenken, daß der fremdsprachliche Unterricht auch darauf berechnet ist, dem Schüler Anregung zu geben zur Beschäftigung mit der fremden Litteratur, auch nach dem Abgange von der Schule. Die bloße Förderung der sogenannten formalen Bildung kann nicht der Endzweck des fremdsprachlichen Unterrichts sein.

A. Die französische Sprache *).

In den unteren und mittleren Klassen wird neben der Aussprache die Formlehre durchgenommen und die Einführung in die Lektüre vorbereitet. Die Unterrichtsaufgabe ist in der Klasse selbst und durch mündliche Übung zu lösen, so daß dem Schüler für die häusliche Arbeit nur eine sorgfältige Wiederholung, außer den kurzen schriftlichen Arbeiten, verbleibt. Zur Einübung der Aussprache,

---

*) Kühn, Zur Methode des französischen Unterrichts. Wiesbaden, H. F. Bergmann. — Münch, Zur Förderung des französischen Unterrichts. Heilbronn, Gebr. Henninger. — E. Ackermann, Der fremdsprachliche Unterricht in den höheren Mädchenschulen. Zeitschrift für weibliche Bildung, 11. Jahrg., Heft 4 und 5, 1883.

bei der eine rationelle Lautlehre zu Grunde zu legen ist, dienen französische Diktate, das Vorlesen und Nachsprechen von Sätzen, das Retrovertieren. Zur Einprägung der fremden Wortbilder müssen die Schüler abschreiben; in der Lehrstunde selbst können von den Schülerinnen einige Sätze an die Wandtafel geschrieben und von den übrigen beurteilt werden. Zur Einübung der Formenlehre wird ein methodisches, vom Leichten zum Schwereren aufsteigendes und mit besonderer Berücksichtigung der Aussprache geordnetes Elementarbuch zu Grunde gelegt. Soweit es thunlich ist, wird die Grammatik mit beständiger Beziehung auf die Muttersprache betrieben (Flexion, Gebrauch der Präposition, Wortstellung, resp. der Satzbau u. s. w.). Die in dem Elementarbuche angegebenen Vokabeln, Regeln, Redewendungen u. s. w. sind auswendig zu lernen. Auch empfiehlt es sich, Beispiele auswendig lernen oder selbst bilden zu lassen, um daraus die Regel abzuleiten. Die Lektüre beschränkt sich für die ersten Jahre auf die kleineren Lesestücke, welche sich im Elementarbuche finden; später wird eine Chrestomathie gebraucht. Die Schüler haben aber die Lektüre zunächst nicht vorzubereiten, sondern nur den in der Klasse schon übersetzten Abschnitt zur nächsten Stunde zu wiederholen. Neben treuester Anlehnung an die fremde Sprache muß auf korrektes, fließendes Deutsch bei der Übersetzung gesehen werden. Um das Sprechen in der französischen Sprache anzubahnen, werden einzelne französische Abschnitte auswendig gelernt, darunter auch einige leichtere Gedichte*).

In den oberen Klassen tritt die systematisch geordnete Grammatik ein, bei welcher der formale Charakter der französischen Sprache hervorzuheben ist. Die formale Seite gelangt noch zu größerer Bedeutung, wenn in den mittleren Klassen, wo der englische Unterricht eintritt, die Vergleichung mit diesem sorgfältig geübt wird. Hierzu empfehlen sich auch mündliche und schriftliche Übersetzungen aus dem Französischen in das Englische und umgekehrt. Für die Lektüre werden in den oberen Klassen (meistens) größere vollständige Stücke aus dem Gebiete der Prosa oder der Poesie gewählt. Unter den verschiedenen Litteratur-Gattungen eignen sich zur Lektüre Geschichte und Biographie, öffentliche Beredsamkeit, Reisebeschreibungen, Erzählungen, Drama und lyrische Poesie. Die Schriftsteller vor dem Siècle Louis XIV. sind ausgeschlossen, da die moderne Sprache Gegenstand des Unterrichts ist. Bei der Auswahl der Lektüre sind folgende pädagogisch-didaktischen Grundsätze zu beachten. Es muß in der Wahl und Verteilung der Autoren ein bestimmtes didaktisches Prinzip existieren, die persönliche Vorliebe des Lehrers zu diesem oder jenem Gegenstande darf nicht in Frage treten. Die zu lesenden Schriftsteller müssen

---

*) Am besten nach Kaiser, K., Französische Gedichte zum Auswendiglernen, stufenmäßig geordnet. 1,20 Mk.

Meister des Stils und der Darstellung sein, die Sprache der Gebildeten im allgemeinen repräsentieren, also nicht in speziellen Wissenschaften und Gesellschaftsklassen. Der Inhalt der Lektüre muß wahrhaft wertvoll sein, muß Sittlichkeit, Vaterlandsliebe, Begeisterung für die Höchsten der Menschheit fördern; sie muß ferner an die Denk- und Arbeitskraft des Schülers angemessene Anforderungen stellen, nicht zu leicht sein, um nicht zu nachlässiger Präparation zu verleiten, aber auch nicht zu schwer, um den Schüler nicht abzuschrecken. Vor allen Dingen muß alles Frivole und Platte, alles in sittlicher und religiöser Hinsicht Anstößige ausgeschlossen bleiben; nicht minder als ebenso verbildend und unpädagogisch alles, was sich auf konfessionellen Hader bezieht, alles, was die Gefühle Andersgläubiger verletzen könnte. Bei der Behandlung des Lesestoffes muß neben der Förderung eines ausdrucksvollen und sinngemäßen Lesens und einer korrekten Aussprache zunächst auf eine genaue und treue, späterhin gewandte und geschmackvolle Übersetzung Gewicht gelegt werden, wobei der Unterschied des deutschen und französischen Stils hervortreten soll. Die sprachliche Erklärung muß durch den Schriftsteller selbst, nie durch andere außerhalb liegende Gesichtspunkte erzielt werden. Von grammatischen Erörterungen sind nur diejenigen zulässig, wozu der Schriftsteller gerade auffordert; als unpädagogisch sind grammatische Wiederholungen und Exkurse zu verwerfen. Das sprachliche Verständnis des Autors über seine Eigentümlichkeit ist entschieden in den Vordergrund zu stellen. Ähnliches gilt von den sachlichen Erklärungen. Zur Ergänzung der phraseologischen, synonymischen u. s. w. Kenntnisse können von dem Lehrer verwandte Ausdrücke herangezogen und in sich abgerundete „Wissensgruppen" gebildet werden, falls diese vom Schriftsteller nicht ablenken. Vor allem ist darauf zu sehen, daß der Schüler sich rasch in den Schriftsteller hineinlese, um baldigst größere Abschnitte in kurzer Zeit bewältigen zu können. Besonders auch ist auf eine geschickte Einführung in den Inhalt des Schriftstellers, sei es in deutscher oder in fremder Sprache, zu sehen, wodurch der Schüler am raschesten in den Sinn und die Sprache des betreffenden Schriftstellers eindringt. Es muß so viel als möglich gelesen werden, damit der Inhalt seinen Eindruck auf den Leser nicht verfehlt. Die Lektüre muß der Mittelpunkt des Unterrichts werden; denn an sie lehnen sich die Sprachübungen, aus ihr sollen die Extemporalien und die Themata für den Aufsatz genommen werden. — Die Aufstellung eines feststehenden Kanons für die Lektüre kann nach französischen Ausgaben von Goebel, Velhagens und Klasings Prosateurs français und Théâtre français nicht schwer werden. Man ziehe nur zu Rate die Schriften von Vogel, Foth, Münch und Timm. Das in der letzten Stunde durchgesprochene Stück muß zu Hause in der Woche eingeübt werden, so daß der Inhalt des Gelesenen mit möglichster Beibehaltung der

ursprünglichen Form angegeben werden kann. In den beiden letzten Klassen wird auch kursorisch gelesen, teils um eine leichtere rasche Auffassung zu üben, teils um die Kenntnis der Schriftwerke zu erweitern. Da es nicht als die Aufgabe der Töchterschule angesehen werden kann, eigentliche Litteraturgeschichte zu treiben, so knüpfen sich litterargeschichtliche Mitteilungen am besten an die Lektüre an. Diese Mitteilungen werden maßvoll auf das Wichtigste (vielleicht legt man einen wohlbearbeiteten Leitfaden zu Grunde) beschränkt. Namentlich ist auf das Klassische Rücksicht zu nehmen, wobei aber vor geistlosen Namenregistern und unselbständigem Aburteilen zu warnen ist.

Bei dem Unterrichte in den oberen Klassen (wenigstens bei der Lektüre) bedient sich der Lehrer in der Regel der französischen Sprache. Die Übungen sind mehr auf zusammenhängendes Erzählen und Sprechen, als auf Rede und Gegenrede zu richten, keinenfalls aber, wie man es leider zu häufig findet, auf die grammatische Erklärung der Schriftsteller zu beschränken. Von französischer Konversation ist gänzlich abzusehen, da dies nach der Überzeugung aller Sachverständigen eine Unmöglichkeit ist. Solches hindert einerseits der Massenunterricht, andererseits die geringe Zahl der Stunden, welche der Konversation zugewiesen werden kann. Die Übungen in geselliger Konversation sind ganz zu verwerfen; sie vertragen sich nicht mit dem ernsten Zweck der Schule und liegen ganz außerhalb der Unterrichtsaufgabe, welche eine zweckmäßige Anleitung zum Sprechen, nicht aber Redegewandtheit gewähren soll.

Die schriftlichen Übungen bestehen in den oberen Klassen in freien Ausarbeitungen, Aufsätzen und Briefen. Es ist unbedingt notwendig, daß die Schüler zu den freien Kompositionen, wenn dieselben überhaupt von Nutzen sein sollen, stufenweise hingeführt werden. Dies kann geschehen durch die zusammenhängende schriftliche Nacherzählung eines unmittelbar zuvor im französischen Original vorgelesenen kürzeren, aber in sich abgeschlossenen Stoffes. Zunächst ist auf eine möglichst treue Reproduktion zu sehen, damit dem Schüler so die Abweichungen des französischen Stiles vom deutschen vor Augen treten. Nach dieser Übung tritt an die Stelle des französischen Stückes ein deutsches, das vorgelesen und entweder zu sofortiger oder späterer Nacherzählung in französischer Sprache und Darstellung aufgegeben wird. Hierbei müssen, sagt Münch, „Perioden entwirrt und zerlegt werden, bald muß ein Wechsel der handelnden und leitenden Potenzen stattfinden, oft die Ordnung der Begriffe, ich möchte sagen, der Aufmarsch derselben geändert, einiges darf getrost unterdrückt, anderes wird klüglich erweitert werden, das Bedürfnis der Abwechselung im Ausdruck und der Abrundung, die Rücksichten der Euphonie und Kakophonie spielen ihre Rolle, manches rein Idiomatische macht Schwierigkeiten, und gewisse rhetorische Zuspitzung oder Reliefgebung

kann dem Ganzen, wenn es eben französisch sein soll, nicht schaden". Den freien Ausarbeitungen oder selbständigen Aufsätzen muß aber der reproduzierte Aufsatz vorangehen. Hierzu reichen aber nicht die Schulschriftsteller aus, sondern dem Schüler müssen neben diesen praktische konkrete Vorbilder aufgeschrieben und verständig gegliederte Aufsätze geboten werden, nach denen die Entwicklung des Stiles geleitet werden muß. Die Stoffe dieser Aufsätze müssen aber mit der Gedankenweise der Schüler und denjenigen Schuldisziplinen im Zusammenhange stehen, die zu einer Verbindung mit dem stilistischen Unterricht angethan sind. Am fruchtbringendsten würde es sein, wenn der Lehrer die ersten Aufsätze selbst vormachte, vorläse, erläuterte und dann vom Schüler reproduzieren ließe. Ein anderer Weg wäre, daß der Lehrer dem Schüler eine gute Auswahl von französischen Musteraufsätzen*) in die Hand gebe. Als Aufsatzthemata verdienen im allgemeinen die geschichtlichen den Vorzug, wenn auch Schilderungen und betrachtende Abhandlungen leichterer Art, und Briefe, wie sie im gewöhnlichen Leben vorkommen, nicht ausgeschlossen werden dürfen. Für die Korrektur der Aufsätze mögen Münchs Ansichten hier eine Stelle finden: Neben dem Ausmerzen der wirklichen Fehler ist die eigentliche Aufgabe der Korrektur für das Fernliegende das Natürliche, für das Verworrene das Klare, für das Schwerfällige das Leichte, und vor allem für Deutsch-Französisch Französisch hinzuzusetzen, oder vielmehr anzudeuten; denn einen wirklichen Umbau des Ganzen oder größerer Teile vorzunehmen, ist doch nicht die Aufgabe, und ergäbe nur ein opus operatum. Ebenso hat es keinen Zweck, das Mittelmäßige, aber nicht gerade Verfehlte, in Gutes umwandeln zu wollen: den Weg vom Mittelmäßigen, vom eben Genügenden zum Guten muß der Geist des Schülers selbst machen, und der Lehrer darf ihm dabei nur Winke geben.

Hülfsmittel.

Grammatiken: Gleim, F., Elementargrammatik, 3 Mk., und Schulgrammatik der französischen Sprache, 3 Mk. — Benecke, E. W., Französische Vorschule, für den Anfangsunterricht auf Töchterschulen. 1,20 Mk. — Französische Schulgrammatik, 1. Teil 2 Mk., 2. Teil 3 Mk. — Die französische Aussprache in methodischer Darstellung. 1,60 Mk. (Sämtlich sehr empfehlenswert.) — Georg, L., Elementargrammatik der französischen Sprache. 2,60 Mk. — Ahn, F., Praktischer Lehrgang 2c. 1. Teil 0,75 Mk., 2. Teil 0,75 Mk. — Borel, E., Grammaire franç. à l'usage des Allemands. 3,20 Mk. geb. — Schmitz, B., Vorschule der französischen Sprache. 1,20 Mk. — Grammatik und Übungsbuch für mittlere Klassen. 1 80 Mk.

---

*) Empfohlen seien die französischen und englischen Musteraufsätze von Dr. H. Mensch. Simion, Berlin.

—Die Ploetzschen Lehrbücher. — Außerdem die Grammatiken von Fileck, Steinbart, Plattner und Lücking.

Lesebücher, Chrestomathien, Ausgaben und Werke: Die Ploetzschen Bücher. — Herrig, L., Premières lectures franç. 1,80 Mk. — La France littéraire. 5,70 Mk. geb. — Die französische Bibliothek von Goebel (Münster, Theissing). — Sammlung der besten klassischen und modernen französischen Schriftsteller, Verlag von Velhagen und Klasing. — Französische Schulbibliothek der Rengerschen Buchhandlung in Leipzig. — Gruner, F., und Wildermuth, Französische Chrestomathie. 1. Kurs. 2,30 Mk., 2. Kurs. 3,20 Mk. — Kreyssig, Fr., Trois siècles de la littérature franç. Anthologie. 2 Teile. 6,50 Mk. — Toeppe, A., Französisches Lesebuch für höhere Töchterschulen. 1. Kurs. 1,50 Mk. 2. Kurs. 3 Mk. — Saure, Französisches Lesebuch für höhere Mädchenschulen, nebst Unterlagen zur Konversation. II. Teil. 4 Mk. — Kaiser, Französisches Lesebuch in drei Stufen. Unterstufe 1,60 Mk., Mittelstufe 3 Mk., Oberstufe 3,60 Mk. — Barbieux, H., Le livre des demoiselles. Ein französisches Lesebuch für Mädchenschulen 1. Kurs. 0,75 Mk., 2. Kurs. 2,25 Mk. — Lectures choisies des demoiselles, arrangées par M. Calm. 3 Bändchen. à 1 Mk.

Lexika: Sachs, Wörterbuch, große Ausgabe. 2 Teile. 32 u. 42 Mk. geb. — Sachs, Wörterbuch, Hand- und Schulausgabe. 2 Tle. à 7,25 Mk. geb. — Die Wörterbücher von Molé (7,20 Mk.), Thibaut (8,25 Mk.), in vollständig umgearbeiteter Auflage 1883 erschienen. — Schuster und Regnier. 11,70 Mk..

Litteraturwerke. a. Für den Lehrer: Nisard, Histoire de la litt. franç. ca. 8 Mk. — Demogeot, Histoire de la litt. franç. ca. 5 Mk. — Geruzez, Histoire de la litt. franç. ca. 8 Mk. — b. Für den Schüler: Mensch, Grundriß der Geschichte der französischen Nationallitteratnr. 1,80 Mk. — Kreyssig, F., Geschichte der französischen Nationallitteratur. 6 Mk. — Grangier, L., Histoire abrégée de la littérature franç. 4,50 Mk.

B. Die englische Sprache.

(Vgl. die Methodik der französischen Sprache.)

Der Unterricht in der Grammatik verteilt sich bequem der Art, daß in den unteren Klassen die Formenlehre und die Aussprache, in den mittleren und oberen die Syntax, die Idiotismen und die Synonymik behandelt werden. Die Phraseologie ist als Teil des lexikalischen Wissens in jeder Klasse zu berücksichtigen. Die Einübung der Aussprache ist ebenso wie im Französischen durch englische Diktate zu unterstützen. Auch empfiehlt es sich, anfangs einen Teil der übersetzten Stücke aus dem Kopfe englisch niederschreiben zu lassen, um den Schüler in der Orthographie sicher zu machen. Die regelmäßige Formenlehre wird umsoweniger Schwierigkeiten machen, je mehr der

Lehrende seine Zuflucht zu dem Deutschen nimmt. Auf den sogenannten angelsächsischen Genitiv, die Pluralbildung, die Komparation und die unregelmäßigen Zeitwörter ist eine besondere Aufmerksamkeit vom Lehrer zu verwenden. Das Buchstabieren von einzelnen Formen ist zu empfehlen. Bei der Behandlung des Geschlechts der Substantive nimmt man die Analogien zu Hülfe, welche die deutsche und französische Sprache bieten. Aus der Syntax kann man schon in den mittleren Klassen den Artikel und das Pronomen vorwegnehmen. Der übrige Teil der Grammatik bleibt für die oberen Klassen. Zur Einübung der Syntax sind passende Beispiele auswendig zu lernen; auch sind die Schülerinnen anzuhalten, Sätze nach gegebenem Muster zu bilden.

Die Lektüre, welche vielfach mit Retroversionsübungen zu verbinden ist, geschieht zunächst am besten nach einer Chrestomathie. Eine gründliche Erklärung ist Hauptsache. Wird das Lesestück ausreichend besprochen, so ist es keine unbillige Forderung, daß dann und wann ein solches auswendig gelernt werde. In den oberen Klassen ist die zusammenhängende Übersetzung eines Schriftstellers vorzuziehen, da hier dem Schüler die Vortrefflichkeit und der Reichtum der englischen Litteratur aufgeschlossen werden soll, soweit es die Schule gestattet. Zu empfehlen sind Goldsmith, W. Scott und Irving, auch Cooper, vor allem Macaulay. Von den Dichtern darf trotz einiger sprachlichen Bedenken Shakespeare nicht übergangen werden. Von den geschichtlichen Tragödien ist „J. Cäsar", „Coriolan" und allenfalls daneben „Macbeth" zu lesen. Von den Lustspielen scheinen uns am geeignetsten zu sein „What you will" und „Much ado about nothing". In die englische Lyrik sind die Schüler nach einer passenden Sammlung einzuführen, einzelne Gedichte*) werden wie im Französischen auswendig gelernt. Für die Litteraturgeschichte gilt hier dasselbe wie im Französischen. An der Hand der Lektüre hat der Lehrer das Wichtige mitzuteilen, vielleicht findet sich auch Zeit, bei der Einleitung in den betreffenden Schriftsteller das Wissenswürdigste klar und kurz zusammenzustellen.

Für die schriftlichen Arbeiten und die Sprechübungen gelten die Regeln, die bei der Behandlung des französischen Unterrichts angegeben sind.

Hülfsmittel.

Grammatiken: Gesenius, W., Elementarbuch der englischen Sprache nebst Lese- und Übungsstücken. 1,80 Mk. — Grammatik der englischen Sprache. 2,60 Mk. — Röttsches, H., Elementargrammatik der englischen Sprache. 1,20 Mk. — Schulgrammatik 2,25 Mk. — Bandow, K., Lehrbuch der englischen Sprache für höhere Unterrichtsanstalten. 1. Elementar-

*) Gleim, Englische Gedichte für den Schulgebrauch zusammengestellt.

buch. 2,40 Mk.; 2. Schulgrammatik 1,80 Mk.; 3. Aufgaben zum Übersetzen aus dem Deutschen. 2 Tle. 1,20 Mk. und 2 Mk. — Plate, H., Vollständiger Lehrgang. 2 Stufen. 1,60 Mk. und 2,25 Mk.; Lehrbuch der englischen Sprache. 3 Mk.; Schulgrammatik. 3 Mk. — Gleim, F., Grammatik der englischen Sprache. 2,60 Mk., 1,30 Mk. — Nissen, J., Lehrbuch der englischen Sprache. 1. Kurs. 1 Mk. geb., 2. Kurs. 2,40 Mk. geb. — Gaspey, T., Englische Konversations-Grammatik. 3 Mk. — Baskerville, A, Praktisches Lehrbuch der englischen Sprache. 1,25 Mk. — Gräser, C., Praktischer Lehrgang. 1. Kurs. 0,80 Mk., 2. Kurs. 1,20 Mk.; Praktische Schulgrammatik. 1,60 Mk. — Mensch, H, English-german grammar. 1 Mk. — Munde, C., Erster Unterricht im Englischen. 1. 1,60 Mk., 2. 1,50 Mk.

Lesebücher, Chrestomathien, Ausgaben: Kaiser, K., Englisches Lesebuch in 3 Stufen. 1,60 Mk., 2,40 Mk., 3,20 Mk. — Herrig, F., British class. authors. 5,70 Mk. geb. — Gräser, C., Engl. Chrestomathie für mittlere und obere Klassen. 2 Mk. — Ebener, G., Engl. Lesebuch. 2 Stufen à 0,75 Mk. - Toeppe, A., Engl. Lesebuch mit Vocabular. 3 Mk. — Gantter, L., Study a recreation. 1. Kurs. 2,50 Mk., 2. Kurs. 3,50 Mk. — Schmitz, B., Engl. Lesebuch. 2,60 Mk. — Sammlung Shakespearescher Stücke von E. Schmid. Cart. à 0,75 Mk. 1. Julius Caesar. 2. Midsummernights dream. 3. Merchant of Venise. 4. Macbeth. 5. King Richard II. 6. The tempest. 7. King John. 8. Romeo a Juliet. 9. What you will. 10. King Henry IV. Part. 1. — Modern english dramatists, herausgegeben von Weischer: I. Virginius by Knowles, 0,90 Mk. II. William Tell by Knowles, 0,90 Mk. III. Rienzi by Mitford, 0,90 Mk.

Lexika: Bibliothek gediegener und lehrreicher Werke der englischen Litteratur. Aschendorff, Münster. — Englische Schulbibliothek der Rengerschen Buchhandlung. — Easy English Readings. Pierer, Altenburg, u. a. — Die engl.-dtsch. und dtsch.-engl. Wörterbücher von Grieb, 2 Bde., 20 Mk., Thieme, 11,50 Mk., Kaltschmidt, 9,50 Mk., Webster, 7,20 Mk., Williams (Taschenwörterbuch), 3,50 Mk.

Litteraturwerke: Spalding, Geschichte der englischen Litteratur. (Aus dem Englischen übersetzt.) — Scherr, J., Geschichte der englischen Litteratur. 4 Mk. — Graeter, History of Engl. literat. 2,20 Mk. — Chambers, R., A History of the Engl. Language and Literat. — Craik, Sketches on the History of Literature and Learning in England. — Ferner in der Encyklopädie von Ersch und Gruber der betr. Artikel von Grässe. — Dalen, C. van, Grundriß der Geschichte der engl. Sprache und Litteratur. 0,75 Mk. — Kaiser, A brief history of the English Language and Literature for the use of schools. 1 Mk.

Französische und englische Vokabularien.

Ploetz, Vocabulaire systématique. 2 Mk. — Petit vocabulaire. 0,40 Mk. — **Ploetz**, Vocabulary. 1,80 Mk. — **Banes, H.**, Systematical Vocabulary and Guide to English Conversation. 1,80 Mk. — **Benecke, A.**, English vocabulary and english pronunciation. 2 Mk. — **Kloepper, K.**, Englische Synonymik für höhere Lehranstalten. (Für Schüler.) 2. Aufl. 1,60 Mk. — **Kloepper, K.**, Englische Synonymik. Größere Ausgabe für Lehrer und Studierende. 9 Mk.

IV.

Geschichte.

Der weltgeschichtliche Unterricht in der **höheren Mädchenschule** hat die Aufgabe, die Schülerinnen mit den wichtigsten Begebenheiten aus der alten, mittleren und neueren Geschichte bekannt zu machen, namentlich mit der deutschen Geschichte in ihrem Zusammenhange und ihren Beziehungen zu den Nachbarstaaten, damit ihr sittliches Urteil geschärft, das sittliche Gefühl veredelt und die sittliche That gekräftigt werde. In intellektueller Hinsicht dient der Geschichtsunterricht zur Erweiterung des Anschauungsunterrichts des Schülers, zur Stärkung seines Gedächtnisses durch Zahlen und Namen und zur Förderung der Sprachgewandtheit.

In den **unteren und mittleren** Klassen werden **Einzelbilder** in lebendiger Anschaulichkeit vorgeführt, deren Zusammenhang nur in der Weise zu berücksichtigen ist, als er zum Verständnis notwendig erscheint. Hierbei ist besonders auf das **biographische** Element Gewicht zu legen. Es wird sich empfehlen, in die geschichtliche Darstellung Lebensbilder von Frauen einzuflechten, welche als Muster von Vaterlandsliebe, durch ihr Wirken in Haus, Gemeinde oder Staat vorgestellt zu werden verdienen. Neben den biographischen Erzählungen passen auch solche **Ereignisse**, in denen ein ganzes Volk im Kampfe für Freiheit und Recht auftritt. Die Perioden **nationalen Aufschwungs**, z. B. die Zeit der Perserkriege, sind eingehender zu besprechen als Perioden **sittlichen und staatlichen Verfalls**, z. B. Roms spätere Kaiserzeit. Die Scenen aus den Freiheitskriegen, die Vorgänge von 1870/71 u. s. w. müssen frisch und in kindlichster Form vor die Seele der Schülerinnen treten, damit sie später, geleitet von heiliger Vaterlandsliebe, selbst mitwirken in Zeiten voll Gefahr und Unheil und arbeiten an dem ihnen von Gott angewiesenen Platze zum Heil und Segen des Volkes.

In den oberen Klassen tritt eine Vertiefung und Erweiterung des Unterrichts ein. Die Erweiterung besteht darin, daß das frühere Material näher erörtert wird; die Vertiefung aber liegt in der veränderten Behandlung: die Geschichte wird als zusammenhängendes Ganze, auch im Zusammenhange mit der Kulturgeschichte behandelt. Es tritt ein pragmatischer Geschichtsunterricht ein, wodurch die Schülerinnen ein tieferes Verständnis für den inneren Zusammenhang der Thatsachen erhalten.

Schließlich ist es selbstverständlich, daß die Kunst- und Sittengeschichte und die wichtigsten Ereignisse aus der Kirchengeschichte an geeigneter Stelle zur Behandlung kommen.

Was die Behandlungsweise im einzelnen betrifft, so ist diese in allen Klassen wesentlich dieselbe. Als Hauptsache erscheint der freie und möglichst ansprechende klare und deutliche Vortrag des Lehrers; durch den Vortrag allein wird die volle Wirkung des Unterrichts auf die Schüler gesichert. Um den Schülern das Verständnis zu erleichtern, hat der Lehrer seinen Unterricht durch Abbildungen zu veranschaulichen, was besonders bei der Kunst- und Sittengeschichte notwendig ist. Da ohne Kenntnis der eigentümlichen Natur und Lage eines Landes ein Verständnis seiner Geschichte kaum möglich ist — man denke an Ägypten und Griechenland — so muß der Lehrer immer die Geographie berücksichtigen. Historische Karten und Atlanten sind unentbehrlich, desgleichen ein Leitfaden, der mit Vermeidung unnützer Zahlen und Namen in gedrängter Form die Hauptbegebenheiten giebt.

Die Behandlungsweise besteht wesentlich in 1) dem mündlichen Vortrage von seiten des Lehrers und 2) dem Einüben des Vorgetragenen und Nacherzählen. Da das Nacherzählen ohne vorhergehende Vorbereitung die Kräfte kleinerer Kinder leicht übersteigen kann, so ist in den niederen Klassen durch Abfragen ihr Wissen zu ermitteln. Etwa sich zeigende Lücken im Verständnis müssen durch erneuerte Erklärungen des Lehrers ausgefüllt werden. Die wichtigsten Begebenheiten nebst den Zahlen werden von den Kindern auswendig gelernt, damit sie an der Tabelle einen Anhalt haben, um die Begebenheiten in ihrem Zusammenhange leichter zu erfassen und im Gedächtnis zu behalten. — Die bekanntesten Methoden sind 1) die biographische, welche den Geschichtsstoff in einzelne, in sich abgerundete Biographien zerlegt; 2) die ethnographische, welche die Geschichte einer Nation von ihrem Anfange bis zur Gegenwart oder ihrem Verschwinden darstellt; 3) die synchronistische, welche die gleichzeitigen Ereignisse bei allen Völkern zusammenstellt; 4) die pragmatische, welche die fortschreitende Entwicklung einer Nation ihrem inneren Zusammenhange nach darstellt. Der Zeitfolge nach unterscheidet man noch die chronologisch-progressive Methode, welche die Thatsachen erzählt, wie

sie sich nach einander ereignet haben, und die chronologisch-regressive, welche, von der Gegenwart ausgehend, zu den Anfängen rückwärts fortschreitet.

Die achte Hauptversammlung des deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen in Stuttgart sprach über den Zweck, die Methode des Geschichtsunterrichts und die Sichtung des Stoffes folgende Ansichten aus:

I. Zweck des Unterrichts.

Der Geschichtsunterricht hat alle Kräfte des Geistes zu bilden und ihnen eine ethische Richtung zu geben.

Zu diesem Zwecke hat derselbe

a. in der Auffassung des ursächlichen Zusammenhanges, in welchem die Begebenheiten unter einander stehen, zu üben und Anleitung dazu zu geben, daß die Gegenwart aus der Vergangenheit erkannt werde;

b. für das Große und Edle im Menschenleben, für Recht und Sittlichkeit Gefühl und Willen der Jugend zu gewinnen und das Interesse für die Institutionen der menschlichen Gesellschaft, welche Träger des Rechts und der Sittlichkeit sind (für Gemeinde, Staat, Kirche), zu begründen;

c. in dem Geschehenen die Entwicklung der von der Vorsehung in die Menschheit gelegten ewigen Ideen nahe zu führen und das zur Erfüllung der großen Aufgaben der Menschheit notwendige Vertrauen auf die in der Geschichte waltende göttliche Vorsehung zu stärken.

II. Methode des Unterrichts.

Für die Methode ist namentlich der Vortrag des Lehrers und die Besprechung des Vorgetragenen mit den Schülerinnen von eingehender Bedeutung. Der Vortrag sei schlichte, wahrheitsgetreue, von der Überzeugung des Lehrers getragene Erzählung, welche lebensvolle Anschaulichkeit anstrebt. Die Besprechung hat die Aufgabe, das Vorgetragene im Unterricht zu verarbeiten und zu einer vielseitig bildenden Übung derart zu machen, daß der geschichtliche Stoff nach den darin gegebenen mannichfaltigen Gesichtspunkten in seinem inneren Zusammenhange aufgefaßt werde. Die gewonnenen Kenntnisse sind durch Wiederholungen, die zugleich in weiterer Ausdehnung den Zusammenhang der geschichtlichen Ereignisse nahe führen, fester zu begründen. Als Lehrbuch empfiehlt sich ein solches, welches die Hauptmomente des Lehrstoffs ohne Häufung von Einzelheiten in knapper Form zusammenstellt und dem Lehrer die angemessene Ausführung überläßt. Das geschichtliche Wissen ist auf das geographische zu begründen. Die Benutzung historischer Bilder kann

die Anschaulichkeit des Unterrichts unterstützen. Für den Lehrgang empfehlen sich eine Vorstufe und eine solche Reihe von Lehrkursen in der alten, mittleren und neuen Zeit, in welchen die hervorragende Wichtigkeit der deutschen Geschichte Anerkennung findet.

III. Sichtung des Stoffes.

Eine maßvolle Beschränkung des Stoffes ist namentlich für die höhere Mädchenschule eine unerläßliche Pflicht.

Für die Sichtung des mehr oder weniger wertvollen Stoffes ist die Rücksicht auf die Natur und Lebensaufgabe des Mädchens maßgebend. Darum sind diejenigen Zeiten, in welchen ideale Momente und namentlich ethische Interessen in den Vordergrund treten, vorzugsweise zu berücksichtigen.

Hülfsmittel.

Spieß und Berlet, Weltgeschichte in Biographien in drei konzentrisch sich erweiternden Kreisen. Hildburghausen. à 2,50 Mk. — Andrä, Erzählungen aus der Weltgeschichte. Kreuznach. 2,25 Mk. br. — Andrä, Erzählungen aus der griechischen und römischen Geschichte, Lehr- und Lesebuch für den ersten Geschichtsunterricht an höheren Lehranstalten. Mit 2 Karten in Farbendruck. 1,40 Mk — Herzog, Erzählungen aus der Weltgeschichte. 4 Teile. Aarau. à 1,80 Mk. br. — Kriebitzsch, Allgemeine Geschichte in Charakterbildern. — Sehr zu empfehlen: Kriebitzsch, Leitfaden und Lesebuch der Geschichte für Schulen, vornehmlich für höhere Mädchenschulen und Bürgerschulen, Realschulen und Seminare. I. Teil (Stufe 1 und 2) 1,20 Mk. II. Teil (Stufe 3 und 4) 1,40 Mk. Prausnitz, Berlin. — Polack, Geschichtsbilder aus der allgemeinen und vaterländischen Geschichte, Leitfaden für höhere Töchterschulen u. s. w. Berlin, Hofmann. 1,25 Mk. — Oswald, Bilder aus der deutschen Geschichte. — Stacke, Erzählungen aus der Geschichte. 5 Tle. Oldenburg. 10,50 Mk. br. — Stoll, Erzählungen aus der Geschichte. Leipzig. 5 Bdch. à 1,50 Mk. — Grube, Deutsche Geschichte in deutschen Gedichten. — Flinzer, Historische Bildertafeln für den Geschichtsunterricht. 1. Lieferung. Chemnitz. 6 Mk. — Langel, Bilder zur Geschichte und Bilder zur deutschen Geschichte. Meinhold und Söhne, Dresden. — Kulturhistorische Wandtafeln von Dr. H. Luchs. Breslau. Korn. — Beckers Weltgeschichte, fortgesetzt von Arnd. Leipzig. 11 Bde. 59 Mk. geb. — Deutsche Geschichte. Für die Kinderstube von Dr. C. Vogel. 2 Tle. Leipzig. Spamer. 1867. 6 Mk. — Mauer, Geschichtsbilder. Langensalza. 3,75 Mk. — Ferd. Schmidt, Weltgeschichte für Schule und Haus. Berlin. 4 Bde. 26 Mk. geb. — Ferd. Schmidt, Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung. 10 Mk. geb. — Grube, Charakterbilder aus der Geschichte und Sage. 3 Tle. Leipzig. 10,50 Mk. geb. — G. Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit. 4 Bde. Leipzig. 34,25 Mk. geb. — G Weber, Allgemeine Weltgeschichte.

15 Bde. mit Registern. 125 Mk. geb. — G. Weber, Lehrbuch der Weltgeschichte. 2 Bde. Leipzig. 17 Mk. geb. — G. Weber, Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung. Leipzig. 3 Mk. br. — K. Wernicke, Die Geschichte der Welt. Berlin. 6 Bde. 48 Mk. geb. — Friedrich Nösselt, Lehrbuch der Weltgeschichte für Töchterschulen und zum Privatgebrauch heranwachsender Mädchen. Stuttgart. 4 Tle. 14,50 Mk. geb. — Friedrich David Nicolas, Spiegel des Mittelalters in seinen denkwürdigen Frauen, zur Unterhaltung und Belehrung der reiferen weiblichen Jugend und zum Gebrauche beim Geschichtsunterricht in höheren Töchterschulen. — Lübke, Denkmäler der Kunst. Stuttgart. Volksausg. 30 Mk. geb. — Roth, Griechische Geschichte. Nürnberg. 4,50 Mk. — G. Schwab, Die schönsten Sagen des klassischen Altertums. Gütersloh. 3,60 Mk. Wohlfeile Ausg.

Atlanten:

v. Spruner, Historisch-geographischer Schulatlas. Gotha. 8,50 Mk. — K. Keppel, Geschichtsatlas für Mittelschulen. Hof. 1,50 Mk. geb. — F. W. Putzger, Histor. Schulatlas. Bielefeld. 2,50 Mk. geb. — C. Wolff, Historischer Atlas zur mittleren und neueren Geschichte. 18 Karten. Berlin. 14 Mk. geb. — H. Kiepert, Atlas antiquus. 12 Karten. 6,50 Mk. geb. — Kiepert und Wolff, Historischer Schulatlas in 36 Karten. 3,60 Mk. kart. — Lütz, Histor.-geogr. Schulatlas. Regensburg. 4,60 Mk. br. — J. C. Andrä, Kleiner historischer Schulatlas. 1 Mk. — C. A. Bretschneider, Histor.-geogr. Wandatlas. Gotha.

V.

Geographie.

Der geographische Unterricht hat die Aufgabe, das Kind bekannt und vertraut zu machen mit und auf seiner irdischen Heimat, besonders mit der Geographie seines engeren und weiteren Vaterlandes. Die Mittel zur Erreichung dieses Ziels werden einerseits in der Vaterlandskunde, andererseits in den Belehrungen aus der allgemeinen und mathematischen Geographie gefunden.

In Bezug auf die Behandlung stehen sich gegenwärtig vorzugsweise diese Lehrgänge gegenüber:

1. Der analytische Lehrgang, der mit einem Gesamtüberblick über die Erde beginnt und dann bis zur Heimat fortschreitet. (Guths-Muths, Daniel, Berghaus u. s. w.) Er betrachtet die Erde als Weltkörper, teilt sie in Wasser und Erde, Oceane und Erdteile

ein, behandelt die einzelnen Oceane und Erdteile und schließt mit der Schilderung und Beschreibung des Vaterlandes. Dieser Lehrgang ist zwar der älteste, paßt aber doch nur für gehobene Schulen.

2. Der synthetische Lehrgang, der von der Heimat ausgeht und an diese die anderen Teile der Erdoberfläche schließt (Harnisch, Diesterweg u. s. w.), eignet sich am besten für die Volksschule. Die Schule lernt zunächst die Heimat kennen, sodann das engere und weitere Vaterland, Europa und die anderen Erdteile. Zum Schluß erfolgt von allem diesem eine Vereinigung zu einem Ganzen.

3. Der konzentrische Lehrgang verteilt das Material auf mehrere konzentrische Kreise und verfährt dabei synthetisch (Lüben, Oberländer, Hummel). — Außer diesen Lehrgängen seien noch genannt der komparative, welcher die gleichartigen geographischen Stoffe, z. B. Flüsse, Seen u. s. w. zusammenstellt, und der konstruktive (zeichnende) Lehrgang, welcher erst zeichnen läßt, was er lehren will. Ersterer eignet sich mehr zum Repetieren, als zu dem gewöhnlichen Unterrichtsgang; letzterer ist in seinen Vorzügen nicht zu verkennen, für den Volksunterricht indessen wohl zu kompliziert.

Da der erste geographische Unterricht sich aus dem Anschauungsunterricht entwickeln soll, und da nur die Heimat dem Kinde unmittelbare Anschauungen bieten kann, so muß derselbe mit der Heimatskunde beginnen, die von dem Wohnorte aus bis zu einer übersichtlichen Beschreibung Deutschlands nach den Stromgebieten, den größeren Unterschieden der Bodenbeschaffenheit und den Hauptstädten, deren Beschreibung mit den Werken des menschlichen Fleißes und der Kunst wünschenswert ist, behandelt wird. Spaziergänge mit den Kindern müssen durch Anschauungen die anzueignenden geographischen Begriffe: Fluß, Berg, Ebene u. s. w. vermitteln. Karl Ritter sagt: „Das Kind soll seine ersten geographischen Kenntnisse nicht in der Stube, nicht auf der Landkarte und aus dem Buche, sondern in der Natur erhalten." Hierauf folgen die einfachsten Vorstellungen von dem Verhältnisse der Erde zur Sonne, dem Monde und den Planeten, woran sich die Betrachtung der Erdoberfläche, vorzugsweise am Globus, schließt. Die wichtigsten Erkenntnisse der mathematischen Geographie, veranschaulicht an einem Tellurium und am Globus, sind für die oberen Klassen vorzubehalten.

Was die Behandlungsweise im einzelnen betrifft, so sind folgende allgemeine Gesichtspunkte zu beobachten:

1. Auf jeder Stufe des Unterrichts muß den Schülerinnen aus der physikalischen, mathematischen und politischen Geographie das zum Verständnis Notwendige mitgeteilt und erörtert werden.

2. Außer den gewöhnlichen Lehrmitteln, Wandkarten, Globen, Tellurien sind empfehlenswert: Ansichten von Landschaften, Städten,

Bauten, Monumenten, Abbildungen von Repräsentanten der verschiedenen Völker (Benutzung geographischer Bilder von Pütz und Kutzen für Deutschland) u. s. w.

3. Sind die Fundamente zum Verständnisse der Karten gelegt, so bildet das Lesen derselben auf allen Stufen die Grundlage für den Unterricht. Mit dem Kartenlesen tritt das komparative Verfahren in Verbindung (die Rittersche Methode). Um aber Karten und Globen verstehen oder lesen zu lernen, bedarf es einer Anleitung des Lehrers; diese Anleitung geschieht am passendsten dadurch, daß man auf der Wandtafel eine Karte vor den Augen der Schüler entwirft. Hierzu eignet sich am besten der Heimatsort mit seiner Umgebung. Von diesem geht der Lehrer dann nach und nach auf die Provinz, das Vaterland und den Erdteil über und dann, mit Hülfe des Globus, zu einer Übersicht der ganzen Erde.

4. Soll der Geographieunterricht wahrhaft bildend wirken, so darf das Gedächtnis nicht mit Zahlen und Namen überladen werden, sondern der ausgewählte Stoff ist eingehend zu besprechen, nur größere Verhältnisse sind durch Vergleichung mit dem Bekannten zu veranschaulichen.

5. Als Repetitionen eignen sich mündliche oder schriftliche Darstellungen in Form von Reisen mit oder ohne Karte. Das Kartenzeichnen als häusliche Arbeit ist zeitraubend und wenig fruchtbar, während das häufige Entwerfen eines geographischen Bildes auf der Wandtafel gemeinschaftlich oder von jedem Schüler einzeln auf einem Blatte Papier eine vortreffliche Übung ist.

Ganz abgesehen indessen von der Frage, ob der geographische Unterricht mit der Heimatskunde oder mit der Einführung in die allgemeinen Erdverhältnisse zu beginnen habe, so ist jedenfalls bei allem geographischen Unterricht die Anwendung der heuristisch-entwickelnden Methode, die Erregung der Selbstthätigkeit der Schüler durchaus maßgebend. Diese müssen durchaus zum Selbstbeobachten, Selbstfinden und Selbstsprechen angeleitet werden. Es bedarf dies um so mehr der Hervorhebung, als man sich unbegreiflicher Weise gerade beim Geographie-Unterricht noch vielfach der alten docierenden Methode bedient.

Hülfsmittel.

A. Hummel, Handbuch der Erdkunde. 2 Bde. Leipzig. 17 Mk. — Ernst v. Seydlitz, Schulgeographie, größere Ausgabe 3,75 Mk. br., kleinere Ausgabe 2 Mk. br., Grundzüge der Geographie. 0,75 Mk. br. Breslau. — H. A. Daniel, Handbuch der Geographie. 4 Bde. Leipzig. 45,40 Mk. geb. — Daniel, Kleineres Handbuch der Geographie. Leipzig. 11 Mk. geb. Illustrierte Ausgabe 22 Mk. geb. — Daniel, Lehrbuch der Geographie (beinahe in jedem Jahre eine neue Auflage). Halle. 2 Mk.

geb. — Daniel, Leitfaden für den Unterricht in der Geographie. Halle. 1 Mk. geb. — Guthe, Lehrbuch der Geographie. Hannover. 6 Mk. geb. — Hellwald, Die Erde und ihre Völker. 2 Bde. 33 Mk. geb. — A. Dronke, Leitfaden für den Unterricht in der Geographie. 1—5. Kurs. Zusammen 5,55 Mk. br. — Grube, Geographische Charakterbilder. 3 Tle. Leipzig. 14,10 Mk. geb. — A. Mauer, Geographische Bilder. 2 Teile. Langensalza. 3,75 Mk. und 3 Mk. — Kutzner, Geographische Bilder. 2 Bde. Glogau. 14 Mk. geb. — Geographische Charakterbilder aus Ed. Hölzels Anstalt in Wien. — Külb, Länder- und Völkerkunde. 4 Bde. — G. A. v. Klöden, Handbuch der Erdkunde. 4 Tle. Berlin. 60 Mk. geb. — Blanc, Handbuch des Wissenswürdigsten u s. w. Braunschweig. 19,50 Mk. geb. — O. Ule, Die neuesten Entdeckungen. Halle. 6 Mk. — Kohls Reisen. J. G. Kohl, Geschichte der Entdeckungsreisen. 3 Mk. — Müller, Kosmische Physik. Braunschweig, Vieweg. 12 Mk. — Ed. Wetzel, Allgemeine Himmelskunde. 8,50 Mk. — Ed. Wetzel, Kleines Lehrbuch der astronom. Geographie. 1,80 Mk. — Diesterweg, Astronomische Geographie. Berlin. 6 Mk. — Kiepert, Der Globus, illustrierte Zeitschrift für Völker- und Länderkunde. Braunschweig. à Band 12 Mk. — Petermanns Mitteilungen. Gotha. — Delitsch, Aus allen Weltteilen, illustr. Monatshefte. Leipzig. à Heft 80 Pf. — Uhlenhuth, Kartenmodelle. Berlin, Grieben. — Klöden, Repetitionskarten. Berlin. — Vogel, Kartennetze auf Wachspapier. Leipzig. 1,50 Mk. — Sydow, Netzatlas. Gotha.

Atlanten und Karten:

Volksatlas von Amthor und Jßleib. 1,35 Mk. geb. — Neuer Volksschulatlas von Henry Lange. 1,35 Mk. geb. — Andree, Allg. Volksschulatlas in 34 Karten. Bielefeld. 1,40 Mk. geb. — Andree, Allgemeiner Handatlas in 86 Karten. Bielefeld. 25 Mk. geb. — Vogel, Kleiner Schulatlas. Leipzig. 1,60 Mk. — Kiepert, Kleiner Schulatlas. Berlin. 1,40 Mk. geb. — Kiepert, Kleiner Handatlas. 7 Mk. geb. — Stieler, Schulatlas in 32 Karten. Gotha. 5 Mk. geb. — Sydow, Schulatlas in 42 Karten. Gotha. 5,50 Mk. geb. — Liechtenstern und Lange, Schulatlas in 29, 38 und 45 Karten. Braunschweig. 4,50 Mk., 6 Mk. und 7,20 Mk. br. — Raaz, Reliefatlas. Berlin. — Schulwandkarten von Handtke, Berghaus, Keller, Holle, Kiepert, Mühl (Deutschland), Sydow, Raaz (photo-lithographische Reliefkarten) und E. Leeder, Wandkarte des preußischen Staates, von Deutschland, von Europa, der östlichen und westlichen Halbkugel und Wandkarten der einzelnen Provinzen Preußens. — Dronke, Geographische Zeichnungen. — Ptaschnik, Leitfaden beim Lesen geographischer Karten. — E. Leeder, Schulwandkarte der Alpen. Essen. Aufgezogen mit Rollstäben. 20 Mk. — v. Haardt, Wandkarte der Alpen. — Reinhard, Wandkarte von Nordamerika, im Verlage von Metzler in Stuttgart.

Globen:

Die besten bei Dietrich Reimer in Berlin und Schotte in Berlin (auch Reliefgloben).

VI.

Der naturwissenschaftliche Unterricht.

A. Naturgeschichte.

Der Unterricht in der Naturgeschichte beginnt in der Oberabteilung der Elementarschule und hat die Aufgabe, den Sinn für die Natur zu wecken, Ordnung und Zweckmäßigkeit in ihr zu erkennen und mit den wichtigeren Naturprodukten der Heimat und Fremde bekannt zu machen. Da das Gebiet der Naturgeschichte ein so ungemein großes ist, so ist es kaum möglich, mehr als die hauptsächlichsten Repräsentanten der verschiedenen Gattungen aller 3 Reiche in den Bereich des Unterrichts zu ziehen und eingehend zu besprechen. Zunächst wird der Stoff der Heimat entnommen: Bäume, Sträucher, Blumen, die Getreidearten und Futterkräuter, die Küchengewächse, die Haustiere, die heimischen Vögel, Fische und andere Wassertiere, nützliche und schädliche Insekten, das Wild, Steine, Erze und der Erdboden liefern denselben. Erst wenn die Schülerin einigermaßen mit den Erzeugnissen ihrer Heimat vertraut ist, werden die der Fremde herangezogen, besonders die Kulturprodukte, die für uns von Wichtigkeit sind (Reis, Indigo, Kaffee, Zimmt, Sago 2c.), die charakteristischen Erscheinungen der verschiedenen Erdstriche, die Pflanzengeographie. In der Oberklasse wird dann schließlich eine systematische Übersicht der 3 Reiche gegeben, der Organismus und der Bau der Tiere und Pflanzen besprochen und eine Beschreibung der verschiedenen Menschenrassen, sowie des menschlichen Körpers in geeigneter Weise hinzugefügt.

In Bezug auf die Methode des naturgeschichtlichen Unterrichts dürfte es heutigen Tages wohl kaum noch zu bemerken notwendig sein, daß von der Anschauung ausgegangen werden muß. In der Pflanzenkunde erhält jede Schülerin ein Exemplar der zu besprechenden Pflanze, besieht und untersucht dieselbe in allen Teilen so genau, als es ihr möglich ist, und was dann noch zu sagen übrig bleibt, wird vom Lehrer mitgeteilt. Kann aus irgend einem Grunde eine Pflanze nicht herbeigeschafft werden, so ist wenigstens eine Abbildung vorzu-

zeigen. Dasselbe gilt auch von Gegenständen aus dem Tierreich und Mineralreich. Zu beachten ist aber, daß der Unterricht sich nicht bloß auf die Namen der Dinge, auf die Form, die äußeren Merkmale und die Gattung erstrecken darf, sondern daß auch die Entwicklung des Gegenstandes, das Leben desselben, sein Nutzen und Schaden, sein Aufenthalts- oder Standort, seine Verbreitung zc. zu berücksichtigen ist. Spaziergänge mit den Schülerinnen unterstützen den Unterricht nicht unwesentlich. Die Zöglinge lernen dabei die einzelnen Naturkörper als Teile der Gesamtheit auffassen; sie werden mit dem Boden ihrer Heimat vertraut, beobachten den Standort der Pflanzen, die Wohnung und Lebensweise mancher Tiere zc. Auch im Winter sollten sie ab und zu unternommen werden, da die Winterlandschaft einen ganz anderen Charakter trägt und die Erkenntnis desselben vor einseitiger Auffassung bewahrt. — Sollte man für den Unterricht in der Naturgeschichte ein Handbuch wünschen, so seien Lüben, Leitfaden zu einem methodischen Unterricht in der Naturgeschichte, 3,10 Mk., und Vogel, Leitfaden für den Unterricht in der Botanik, 2 Mk., empfohlen.

B. Physik.

Dieselbe wird in einer höheren Töchterschule nur in den beiden obersten Klassen gelehrt. Der Unterricht will die Schülerin mit den wichtigsten Erscheinungen der Mechanik (z. B. Hebel, Pumpe, Feuerspritze, Heber, Mühle, Springbrunnen, Barometer, Thermometer zc.), der Wärme, des Lichtes, des Schalles, des Magnetismus und der Elektrizität bekannt machen und die Naturgesetze, die in den Vorkommnissen des alltäglichen Lebens sich offenbaren oder in dem gewerblichen Leben Anwendung finden, aufsuchen und zum Verständnis bringen. Besondere Rücksicht ist auf solche Dinge des praktischen Lebens zu nehmen, deren Bekanntschaft und Verständnis von jedem Gebildeten gefordert wird. Was dagegen nur der Theorie dient oder fachwissenschaftliche Zwecke verfolgt, tritt in den Hintergrund. Am leichtesten wird der Unterricht erteilt, wenn durch ein Experiment, das sich meistens ohne kostbare Apparate bewerkstelligen läßt, die unmittelbare Anschauung der Erscheinung vorangestellt wird. In Anschluß daran folgen dann ähnliche Beobachtungen, und aus der Übereinstimmung derselben wird das Naturgesetz abgeleitet, nach welchem die Erscheinung erfolgt. Überall aber ist festzuhalten, daß nicht bloß die intellektuelle Kraft des Kindes zu fördern ist, sondern daß es hier wie in der Naturgeschichte in der Aufgabe liegt, die Offenbarung des göttlichen Geistes in der Natur zur Erkenntnis zu bringen, wozu durchaus nicht nötig ist, daß überall auf das göttliche Walten aufmerksam gemacht wird, wenn sonst nur der Unterricht von dem rechten Geiste beseelt ist.

C. Chemie.

In der ersten Klasse der höheren Töchterschule werden chemische Vorgänge des täglichen Lebens, die von allgemeinem Interesse sind, und die in der Hauswirtschaft vorkommenden chemischen Erscheinungen besprochen und erklärt. Dahin gehören z. B. die Gasbeleuchtung, der Luftballon, die Schnellbleiche, die Gährung, der Ernährungs- und Atmungsprozeß, die Essigfabrikation, die Verwesung und andere Zersetzungen. Manche dieser Erscheinungen erfordern ein längeres Beobachten, und die Schülerinnen werden dazu angehalten; andere können an ein Experiment, das in der Schule angestellt wird, angeknüpft werden, wozu es eben keiner großen und kostbaren Apparate bedarf. Immerhin aber wird es kein vollständiger Unterricht in der Chemie sein können, der hier erteilt wird, sondern nur die Erklärung einzelner Erscheinungen, die aber darum doch wertvoll für die Schülerin sind, da sie ihr das Verständnis des Entstehens, Werdens und Vergehens der Dinge anbahnen und so einen Blick in die Weltgestaltung eröffnen.

Litteratur.

a. Für den Lehrer.

H. Masius, Naturstudien. 13 Mk. geb. — E. A. Roßmäßler, Die vier Jahreszeiten. 11 Mk. geb. — F. Schödler, Das Buch der Natur. 11 Mk. geb. — Burmeister, Geschichte der Schöpfung. 9,25 Mk. geb. — C. E. Bock, Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers. Leipzig, Keil. 0,90 Mk. — J. Leunis, Synopsis der drei Naturreiche. 4 Bde. 65 Mk. geb. — A. N. Böhner, Leben und Weben der Natur. 7,50 Mk. geb. — H. O. Lenz, Gemeinnützige Naturgeschichte. 5 Bde. 38 Mk. geb. — A. E. Brehm, Illustriertes Tierleben. Volksausgabe. 30 Mk. — Tschudi, Die Vögel. — M. Seubert, Pflanzenkunde. 7,20 Mk. geb. — H. Wagner, Botanik. — H. Wagner, Illustr. Flora. 18 Mk. geb. — A. Garcke, Flora von Deutschland. 4 Mk. geb. — C. F. Neumann, Mineralogie. — J. Crüger, Schule der Physik. 8,40 Mk. geb. — W. Eisenlohr, Lehrbuch der Physik zum Gebrauche bei Vorlesungen und zum Selbstunterrichte. 10,50 Mk. geb. — P. Spiller, Handbuch der Physik. 14 Mk. — J. A. Stöckhardt, Schule der Chemie. 8,20 Mk. geb. — R. Ahrendt, Grundriß der anorganischen Chemie. 5 Mk. br. — A. Bernstein, Naturwissenschaftliche Volksbücher. 17 Mk. geb. — A. Lüben, Anweisung zu einem methodischen Unterricht in der Pflanzenkunde, 9 Mk.; do. in der Tierkunde und Anthropologie. 1—3. Kurs.

b. Für den Schüler.

S. Schilling, Kleine Schulnaturgeschichte. Ausg. A. und B. 3 Mk. br. — J. Leunis, Schulnaturgeschichte. 3 Tle. 2,80 Mk, 4 Mk. und

4 Mk. br. — J. Leunis, Analytischer Leitfaden. 3 Tle. 1,60 Mk., 1,80 Mk. und 1,80 Mk. br. — O. W. Thomé, Zoologie, Botanik à 3 Mk. br. (Etwas schwer verständlich für Mädchen.) — A. Lüben, Naturgeschichte für Kinder in Volksschulen. 3 Tle. à 0,25 Mk. — A. Hummel, Methodischer Grundriß der Naturgeschichte. 1. Tl. Tierkunde. 2. Tl. Pflanzenkunde. à 1 Mk. br. — E. Bänitz, Lehrbuch der Zoologie, 2,50 Mk. br. Lehrbuch der Botanik. A. Nach methodischen Grundsätzen. B. Nach dem natürlichen Systeme. à 2,50 Mk. br. Lehrbuch der Physik, 2,50 Mk. br. Lehrbuch der Chemie und Mineralogie. 2 Tle. 2,50 Mk. br. und 1,30 Mk. br. — C. Bänitz, Leitfäden. — J. Crüger, Grundzüge der Physik mit Rücksicht auf Chemie. 2,10 Mk. — J. Crüger, Lehrbuch der Physik in der Volksschule. 2,50 Mk. br. — E. Franke, Die Chemie der Küche auf Grundlage der allgemeinen Chemie, für höhere Töchterschulen sowie zum Selbstunterricht. 4. illustrierte Ausgabe. 1,75 Mk. — G. Wirth, Wiederholungs- und Hülfsbuch für den Unterricht in der Physik, 0,80 Mk. br.; do. in der Chemie, 0,90 Mk. br.; do. in der Botanik, 0 80 Mk. br.; do. in der Zoologie, 1,20 Mk. br. — Arendts Naturhistor. Schulatlas. 3,70 Mk. geb. — C. Bopp, 8 Wandtafeln für Physik. Auf Leinw. 13,60 Mk. — S. Hestermann, Technolog.-naturwissenschaftl. Wandtafeln für Volksschulen. 6 Tafeln. 27,40 Mk. — Schuberts Naturgeschichte. Eßlingen. — Apparate von Crüger und W. Meyer.

VII.

Der Unterricht im Rechnen.

Das Rechnen gehört zu denjenigen Unterrichtsgegenständen, die in besonderem Grade geeignet sind, die geistige Thätigkeit des Kindes zu wecken und zu fördern. Daher hat es außer der Sorge, die Schüler mit der fürs Leben erforderlichen Fertigkeit im Operieren mit Zahlen auszurüsten, die nicht minder wichtige Aufgabe, zur Entwicklung der geistigen Kräfte des Kindes beizutragen. Die Lösung dieser doppelten Aufgabe erfolgt aber nicht getrennt von einander, sondern gemeinsam. Weder die materielle Seite, die Gewandtheit, Sicherheit und Schnelligkeit im Auffinden des Resultats, oder das mechanische Rechnen darf auf Kosten der intellektuellen Seite begünstigt werden, noch darf umgekehrt die Sorge um das Verständnis und die bewußte, regelrechte Auflösung der Aufgaben zur Vernachlässigung der mechanischen Fertigkeit führen, sondern beide Aufgaben sind mit und durch einander zu erreichen. Den Schüler zu einem verständigen und sicheren Rechnen anzuleiten, ist aber keine ganz leichte Aufgabe, so

daß selbst fertige Rechner nicht immer befähigt sind, einen guten Rechenunterricht zu erteilen. Ein Rechenbuch als Unterlage in den Händen der Schüler kann zwar gute Dienste leisten; aber die Hauptsache bleibt doch immer das lebendige Wort des Lehrers, der es versteht, die kindliche Kraft an der vorliegenden Aufgabe zu entwickeln und an geeigneter Stelle die mechanische Fertigkeit mit der geistigen Selbstthätigkeit des Schülers zu verbinden, sein Interesse zu erwecken, stufenweise vom Leichteren zum Schwereren fortzuschreiten und weder durch allzu große Breite zu ermüden, noch durch allzu große Kürze das Verständnis zu erschweren. Klar und nicht langweilig sein, darin liegt das ganze Geheimnis erfolgreichen Unterrichtens. Volle didaktische Beherrschung des Stoffes auf jeder Stufe vermittelt das rechte Maß und läßt Schwierigkeiten nicht aufkommen. Schon der geringfügige Stoff der Elementarstufe muß den Schüler an logisches Denken gewöhnen, sein Schlußvermögen bilden. Je gründlicher Ernst auf den Unterstufen gemacht wird, desto reicher ist die Ernte auf den Oberstufen. Daher mögen sich die nachfolgenden Bemerkungen vorzüglich auf die Methode in den Unterklassen beziehen.

1. Auch der Rechenunterricht beginnt auf jeder Stufe mit der Anschauung oder dem Beispiel und führt allmählich zu dem Abstrakten, der Regel hin. Soll das Kind z. B. zu Anfang das Zählen lernen, so würde es durchaus verkehrt sein, wollte man mit der Einprägung der Zahlwörter eins, zwei, drei 2c. beginnen. Da nämlich der richtige Gebrauch dieser Wörter den Besitz der mit denselben verbundenen Vorstellungen voraussetzt, so sind diese zuerst zu erzeugen, und das geschieht eben am leichtesten durch die Anschauung. Mit Strichen oder Punkten oder Stäbchen, Kugeln 2c. lernt das Kind, daß die doppelte Einheit zwei genannt wird, daß die Zahl drei durch Hinzulegung einer Einheit zu zwei entsteht 2c. Oder will man das Einmaleins einüben lassen, so wäre es ein rein mechanisches Verfahren, das nur dem Gedächtnisse zugute käme, wenn man die einzelnen Reihen, ohne sie vorher entwickelt zu haben, auswendig lernen ließe, ganz abgesehen davon, daß man dem Kinde die Sache dadurch sehr erschweren würde. Anders ist es dagegen, wenn die Schüler sich vor dem Lernen das Einmaleins selber bilden, indem sie sich vergegenwärtigen, daß z. B.

$$1 \times 3 = 3$$
$$2 \times 3 = 3 + 3 = 6$$
$$3 \times 3 = 3 + 3 + 3 = 9$$
$$4 \times 3 = 3 + 3 + 3 + 3 = 12 \text{ 2c.}$$

ist. Da wird nicht bloß das Gedächtnis geübt, sondern auch Verstand und Urteilskraft in Anspruch genommen. Ferner würde man nicht wohl thun, wollte man bei Erlernung des Teilens nicht anschaulich verfahren und dem Schüler zumuten, er solle ohne weiteres das Dividieren als die Umkehrung des Multiplizierens auffassen und etwa

daraus, daß vier mal fünf 20 ist, schließen, 20 in 4 gleiche Teile geteilt, gebe 5 für jeden Teil. Durch ein solches Verfahren würde ihm die Rechenstunde zur Qual werden. Ganz anders verhält es sich dagegen, wenn das Resultat auf anschaulichem Wege gewonnen wird. Sind z. B. 24 in 3 gleiche Teile zu zerlegen, so läßt man den Schüler aus 24 Einheiten 3 Haufen bilden und in jede so oft eine Einheit legen, als es angeht. Dann findet er schließlich, daß auf jeden Haufen 8 Einheiten gekommen sind, und weiß nun, daß 24 in 3 gleiche Teile geteilt 8 giebt. In ähnlicher Weise ist überall beim Elementarrechenunterricht die Anschauung voran zu stellen und erst nach gewonnener Regel mit der Übung zu beginnen. Daher geht jeder schriftlichen Berechnung eine mündliche Besprechung vorher, in der die Lösung an der Rechenmaschine oder sonst einem Veranschaulichungsmittel vollzogen wird, und erst nachher werden zunächst dieselben Aufgaben, später auch ähnliche allein vom Schüler schriftlich ausgeführt.

2. Bei den schriftlichen Übungen ist nicht bloß auf die richtige Antwort zu sehen, sondern auch die Form der Darstellung zu beachten. Jede Ziffer, jedes Zeichen muß das Gepräge des Fleißes an sich tragen; die Reihen sind gerade unter einander zu schreiben, Striche mit dem Lineal zu ziehen, Schmierereien sorgfältig zu vermeiden. Man lasse lieber einige Aufgaben weniger rechnen; es ist dennoch bei einer guten Ausführung weniger Aufgaben mehr gewonnen, als wenn viele Aufgaben bei mangelhafter Darstellung ausgerechnet werden.

3. Kopf- und Tafelrechnen sind nicht bloß auf der Unterstufe, sondern während des gesamten Rechenunterrichts mit und neben einander zu pflegen. Besonders aber ist das Kopfrechnen in der Elementarschule und in der Oberklasse und hier vorzüglich in Mädchen- und höheren Töchterschulen von Wichtigkeit, nicht bloß, weil das praktische Leben ein rasches Operieren mit kleineren Zahlen und einfachen Verhältnissen ohne Hülfsmittel, allein im Kopfe notwendig macht, sondern auch deshalb, weil es mehr als andere Unterrichtsfächer eine Schule der Logik ist, die nicht wohl entbehrt werden kann und in solchen Schulen, in denen keine Mathematik gelehrt wird, geradezu unentbehrlich ist. Deshalb darf die Angabe des Fazits nicht als das Ziel angesehen werden, nach dem der Schüler zu streben hat; vielmehr hat er dies nur als eine Stufe zum Endziel zu betrachten und letzteres selbst in einer kurzen, bündigen Darlegung des zum Resultat führenden Weges zu suchen. Er hat also beispielsweise bei der Aufgabe: Wie viele Wochen und Tage sind 38 Tage? zu sagen: Eine Woche sind 7 Tage 7 Tage sind in 38 Tagen 5 mal enthalten, und es bleiben dann noch 3 Tage übrig. Also sind 38 Tage 5 × 1 Woche oder 5 Wochen und 3 Tage. Für Oberklassen sind außer praktischen Aufgaben, wie sie das Leben bietet und fordert, auch algebraische Aufgaben zur Lösung im Kopfe von Wert. Selbstverständlich dürfen dieselben aber nur

durch Raisonnement gelöst werden, ohne daß die zu suchende Größe durch x bezeichnet wird.

4. Um ein gewandtes, schnelles Rechnen zu erzielen, muß man den Schüler gewöhnen, die Zahl als ein bewegliches Element aufzufassen, d. h. nicht als ein abgeschlossenes Ganzes, sondern als in Teile zerlegbar, den Umständen nach bald auf die eine, bald auf die andere Weise. In dieser Auffassung des Beweglichen der Zahl liegt der Hauptvorteil des technischen Übergewichts der neuen Methode über die alte, die mit der Zahl als mit einer kompakten Masse operiert und daher an Ungelenkigkeit und Schwerfälligkeit leidet. Der Schüler muß schon auf dieser Stufe erkennen, daß es in seiner Macht liege, sich seine Arbeit durch weise Einteilung zu erleichtern, wie denn dieser Gedanke den Lehrer darauf führt, seinem Zöglinge verschiedene Auflösungsarten vorzulegen, damit derselbe sich die vorteilhafteste Weise aneigne. Man lasse also, um ein Beispiel anzuführen, die Aufgabe: Für 24 Scheffel erhält man 42 ℳ, was kosten 6 Scheffel? wie folgt rechnen:

a. Kosten 24 Scheffel 42 ℳ, so gilt 1 Scheffel 42 ℳ : 24 = $1^3/_4$ ℳ und 6 Scheffel 6 × $1^3/_4$ = $10^1/_2$ ℳ.

b. 6 Scheffel ist der 4. Teil von 24 Sch., folglich kosten die 6 Sch. auch den 4. Teil von dem, was die 24 Sch. gelten, also 42 ℳ : 4 = $10^1/_2$ ℳ.

c. Kosten 24 Scheffel 42 ℳ, dann gelten 12 Sch. 42 ℳ : 2 = 21 ℳ und 6 Sch. 21 ℳ : 2 = $10^1/_2$ ℳ.

Oder die Aufgabe: Wie theuer sind 450 Stück Brod, das Stück zu 9 ₰? auf folgende Weise:

a. Da jedes Stück 9 ₰ gilt, so kosten 450 Stück 450 × 9 ₰, d. i. 400 × 9 ₰ = 3600 ₰ und 50 × 9 ₰ = 450 ₰, zusammen 4050 ₰ = 40 ℳ 50 ₰.

b. 450 × 9 ₰ sind eben so viel wie 9 × 450 ₰ oder 9 × $4^1/_2$ ℳ = $40^1/_2$ ℳ.

c. Würde das Stück 10 ₰ kosten, dann hätten die 450 Stück einen Wert von 450 × 10 = 4500 ₰ = 45 ℳ. Nun aber gilt jedes Stück 1 ₰, die 450 Stück also 450 × 1 ₰ = $4^1/_2$ ℳ weniger, also 45 ℳ — $4^1/_2$ ℳ = $40^1/_2$ ℳ.

5. Die ersten Übungen im Rechnen erfordern weit mehr Zeit, als die späteren, weshalb anfänglich ein langsames Fortschreiten geboten ist. Jede folgende Übung schließt sich an die vorhergehende, weshalb diese erst Eigentum des Schülers geworden sein muß, bevor zu einer anderen übergegangen wird. Die wichtigeren Operationen und Übungen werden nach der sicheren Einübung ab und zu wiederholt, damit sie zum unverlierbaren Eigentum des Schülers werden. Eine solche Wiederholung ist auf allen Stufen des Unterrichts, in der Ober-

klasse nicht minder, als in der Unterklasse, von großer Wichtigkeit für den Erfolg desselben.

6. Ein vortreffliches Übungsfeld für den formalen Bildungszweck des Rechnens bieten die gemeinen Brüche. Sie eignen sich vorzüglich für das Kopfrechnen, wodurch die Einsicht und Auffassung des Schülers bedeutend gefördert wird; denn ein gewandter Kopfrechner hat mittelst seiner Fertigkeit einen tieferen Einblick in den Zahlenbau als der Schriftrechner; es stellen sich ihm die Beziehungen der Zahlen zu einander so klar und übersichtlich dar, daß ihm das Operieren mit denselben keine Schwierigkeit macht. Bei der Wichtigkeit der Bruchrechnung halten wir es für angezeigt, hier einige methodische Anweisungen folgen zu lassen.

Nach Absolvierung der ganzen Zahlen entwickelt der Lehrer am naturgemäßesten die Decimalbrüche, die als niedere Ordnungen des decimalen Zahlensystems den Schülern zum Verständnis zu bringen sind, behandelt die gemeinen Brüche bis zur Addition und rechnet dann die 4 Spezies abwechselnd mit Dezimal- und gemeinen Brüchen. Für die Praxis empfiehlt es sich, alle unnötigen, theoretischen Bruchunterscheidungen zu übergehen, es genügt, zwischen echten und unechten, gleichnamigen und ungleichnamigen Brüchen zu unterscheiden.

Wie der Sprachlehrer, nachdem er an einer Reihe gleicher Formen eine sprachliche Regel zum Verständnis gebracht hat, dieselbe in knapp gefaßte Worte bringt, damit sie dem Schüler als Gedächtnisstütze bei seinen Nachbildungen diene, so leisten auch kurze, bezügliche Regeln dem Rechenschüler vorzügliche Dienste und behüten ihn bei den mannigfachen Operationen mit Brüchen vor Verwirrung. Selbstverständlich soll das Gedächtnis nur als Stütze in Anspruch genommen werden, um Einsicht und Verständnis bis zur selbständigen Sicherheit zu fördern. Ist also dem Schüler völlig klar gemacht, wie die Multiplication oder Division des Zählers oder des Nenners oder beider durch dieselbe Zahl auf den Wert des Bruches wirkt, so lasse man die bezügliche knappe Regel fest lernen. Ebenso bei den Kürzungsregeln, die man so kurz wie möglich fassen muß. Wenn z. B. in den meisten Rechenbüchern sich die Regel mit 2 also findet: „Alle Zahlen, die gerade Einer haben, lassen sich durch 2 heben“, so sage man besser: Alle geraden Zahlen lassen sich durch 2 heben; dem entsprechend auch bei 6: Alle geraden Zahlen, deren Quersumme durch 3 teilbar ist, lassen sich durch 6 heben.

Beim Generalnennersuchen verfährt man ja noch vielfach nach der allbekannten alten Weise, indeß das Zerlegen der Nenner in Primfaktoren ist sehr vorzuziehen.

Bezüglich der Multiplikation und Division reduziere man die 8 theoretisch möglichen Fälle auf 2 praktische für jede Rechnungsart.

Die entsprechenden Regeln, die den Schülern nach jedesmaliger gründlicher Entwicklung zu geben sind, lassen sich kurz so fassen:

Multiplikation.

I. Bruch und ganze Zahl. Regel: Zähler mal die ganze Zahl, dividiert durch den Nenner.

II. Bruch mit Bruch. Regel: Zähler mal Zähler, Nenner mal Nenner.

Division.

I. Wenn der Divisor eine ganze Zahl ist, so wird die Division ausgeführt durch die Multiplikation des Nenners.

II. Wenn der Divisor ein Bruch ist, so wird er umgekehrt, und dann wird multipliziert.

Daß gemischte Zahlen erst einzurichten sind, und vom Kürzen Gebrauch gemacht werden muß, versteht sich von selbst. An der Hand dieser wenigen, aber gedächtnissicheren Regeln findet der Schüler in seiner häufig wiederkehrenden Unsicherheit eine feste Stütze, die ihm schnell die rechte Einsicht über sein Beginnen vermittelt, bis er über das Stadium des Schwankens glücklich hinweg ist.

Der in einer 9klassigen Töchterschule durchzunehmende Stoff läßt sich, wie folgt, zweckmäßig verteilen:

9. Kl. Die 4 Spezies mit den Zahlen von 1 bis 20.

8. Kl. Desgl. mit den Zahlen von 1 bis 100.

7. Kl. Desgl. mit den Zahlen von 1 bis 1000 und darüber, jedoch mit Ausschluß der großen über die Auffassungskraft des Kindes hinausgehenden Zahlen.

6. Kl. Die Dezimal- und die gemeinen Brüche.

5. Kl. Zweisatz und Regeldetri. Die 4 Spezies mit größeren Zahlen. Dezimalbrüche.

4. Kl. Fremdes und deutsches Geld. Prozentbestimmungen. Zins- und Rabattrechnung.

3. Kl. Gesellschafts-, Teilungs- und Mischungsrechnung.

2. Kl. Diskonto-, Termin- und Wechselrechnung, Gewinn und Verlust.

1. Kl. Raumberechnungen. Algebraische Aufgaben.

Was schließlich die Zahl der zu erteilenden Rechenstunden anlangt, so sind in den 3 Unterklassen wöchentlich mindestens 4 Stunden, in den 3 Mittelklassen mindestens 3 und in den 3 Oberklassen mindestens 2 Stunden dafür anzusetzen.

Litteratur.

a. Für den Lehrer.

Stubba, A., Anweisung für den Rechenunterricht. 2 Tle. 5,70 Mk. — Menzel, J., Lehrgang für den Elementarunterricht im Rechnen. 2,50 Mk. — Böhme, A., Anleitung zum Unterricht im Rechnen. 4 Mk.

— Löser, J., Handbuch für den Rechenunterricht. 4 Mk. — Hentschel, E., Aufgaben zum Kopfrechnen. 2 Hefte. 2,20 Mk. — Menzel, J., Aufgaben für das Kopfrechnen. 2,25 Mk. — Böhme, A., Aufgaben zum Kopfrechnen. 3 Hefte. 0,80 Mk., 2,50 Mk., 2,50 Mk. — Löser, J., Das Kopfrechnen in der deutschen Schule. 2,80 Mk. — Schlotterbeck, B., Aufgaben für das Kopfrechnen. 2 Hefte. 1,20 Mk. und 1,30 Mk. — Langenberg, E., Kopfrechenaufgaben. 3 Hefte. 1,20 Mk., 1,40 Mk., 1,60 Mk. — Grube, A. W., Leitfaden für das Rechnen der Elementarschule. 1,80 Mk. — Happich, C., Kopfrechenschule. 2,40 Mk. — Schmidt, W., Aufgaben für das Kopfrechnen. 2 Tle. 2,20 Mk. — Diesterweg, A., und Heuser, P., Praktisches Handbuch. Resultate dazu 5,10 Mk. — Hentschel, Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen. 2 Tle. 2 Mk. und 2,80 Mk. — Sobolewsky, Rechenstudien. — Salberg, Sachrechenmethode. — Quitzow, Das Kopfrechnen in systematischer Stufenfolge. — Adam, Der Rechenlehrer. Neue Methode des Rechenunterrichts. — Schellen, Materialien für den Unterricht im theoretischen und praktischen Rechnen. 2 Teile. à 4 Mk. und 3,60 Mk.

b. Für die Hand der Schüler.

Blümel, J., Aufgaben zum Zifferrechnen. 6 Hefte, zus. 2,30 Mk. — Böhme, A., Rechenbücher. 13 Hefte. — Schlotterbeck, B., Aufgaben für das praktische Rechnen. 11 Hefte. — Koch, W., Aufgaben für das schriftl. Rechnen. 6 Hefte. — Scharlach, J., Aufgaben für das schriftl. Rechnen. 5 Hefte. — Berthelt, A., und K. Petermann, Aufgaben zum Tafelrechnen. 4 Hefte. — Krancke, F., Arithmetisches Exempelbuch. 2 Hefte. — Quitzow, W. A., Praktisches Rechenbuch für Schulen. 5 Teile. — Brennert, E., und Kaselitz, F., Rechenbuch für deutsche Schulen. 7 Hefte. — Scholz, Aufgaben zum Zifferrechnen. — Schmidts Rechenbücher. — Golsch und Theel, Rechenunterricht in der Volksschule. — Keitel, Vollständiger Rechenunterricht. — Mauersberger, Das erste Rechnen für Schule und Haus. — Pann und Lorenz, Aufgaben für den Rechenunterricht. 7 Hefte. — Schellen, Aufgaben für das theoretische und praktische Rechnen. 2 Teile. à 2 Mk.

VIII.

Der Unterricht im Zeichnen.

Kein anderer Unterrichtsgegenstand der Schule hat in den letzten Jahren eine solche Umwälzung und Verbreitung gefunden, wie der Zeichenunterricht. Während derselbe früher nur an höheren Schulen

und hier oft nur in den oberen Klassen erteilt ward, findet man jetzt kaum eine gute Volksschule, in der nicht wenigstens die Anfänge des Zeichnens gelehrt werden; während man ferner es früher schon als eine recht bedeutende Leistung ansah, wenn ein Schüler eine Landschaft, ein Tier, ein Blumenbouquet, einen Kopf nach einer Vorlage zeichnen konnte, achtet man jetzt die Kopier-Methode gering und stellt das Zeichnen auf Grundlage der Mathematik in den Vordergrund, und während endlich früher jeder Schüler seine besondere Vorlage zeichnete, hat man jetzt das System des Einzel-Unterrichts aufgegeben und Klassen- oder Abteilungsunterricht eingeführt. Zu dieser Umgestaltung des Zeichenunterrichts hat wesentlich der Umstand beigetragen, daß man in industriellen und gewerblichen Kreisen die Überzeugung gewann, es sei, um mit dem Auslande konkurrieren zu können, ein ausgebildeter Formensinn und eine größere Geschmacksbildung der Arbeiter notwendig. Hierin liegt nun zugleich die Aufgabe des Zeichenunterrichts angedeutet. Derselbe verfolgt nämlich in allen Unterrichtsanstalten einen doppelten Zweck: Sinn und Verständnis für das Schöne zu wecken und zu bilden, sowie für die Praxis des Lebens durch Bildung des Auges und der Hand zu befähigen. Je nach der Art der Schule gestalten sich aber beide Aufgaben anders. Nach der formellen Seite hin erstrebt die höhere Töchterschule die bewußte Freude an dem Schönen in der Natur und Kunst und in praktischer Richtung die Fertigkeit im Nachbilden künstlerischer Vorlagen, die Anfänge des perspektivischen Zeichnens und des Zeichnens nach der Natur, die Entwerfung und Ausführung von Mustern auf Gebrauchsgegenständen und zu Stickereien.

Zur Erreichung eines guten Resultates können folgende Punkte zur Nachachtung empfohlen werden.

1. Der Unterricht ist auf allen Stufen Klassen- oder Abteilungsunterricht, d. h. sämtliche Schüler der Klasse oder Abteilung erhalten ihre Unterweisung zum Zeichnen gemeinsam und lösen dieselbe Aufgabe, wobei es sich vernotwendigt, daß der Lehrer die Vorlage vor den Augen des Schülers an der Wandtafel entstehen läßt.

2. Für den ersten Zeichenunterricht bilden Linien, Winkel, regelmäßige geometrische Figuren und Zusammenstellungen aus denselben die besten Übungsstoffe, die in ein stigmographisches Netz einzutragen sind. Hieran schließen sich das Zeichnen räumlicher geometrischer Gebilde nach perspektivischen Grundsätzen, das Zeichnen von Blättern und Blumen, sowie Übungen im Zeichnen von Ornamenten nach Vorlageblättern und Modellen. Endlich übernimmt die Oberklasse die besonderen Übungen mit Rücksicht auf weibliche Handarbeiten, die Erfindung von Mustern besonders zu Weiß- und Plattstickereien, Namensverzierungen 2c., ferner Wahl und Mischung der Farben, Zeichnen nach der Natur.

3. Die Vorlagen sind derart, daß durch dieselben der Schönheitssinn geweckt und ausgebildet wird, daß also auf jeder Stufe die Figuren durch ihre Symmetrie und Harmonie das Auge angenehm berühren.

4. Es findet ein stufenmäßiges Fortschreiten von leichteren zu schwereren Übungen statt, sowie ein allmähliches Hinleiten zur selbständigen Auffassung der Vorlage, so daß die Schülerin, wenn ihr z. B. ein Teil einer symmetrischen Figur gegeben ist, sie doch vollständig liefert.

5. Der Unterricht sucht überall durch mündliche Belehrung die Grundgesetze des Schönen zum Bewußtsein der Schülerin zu bringen, in der Oberklasse nicht bloß an den Vorlagen, sondern auch durch Betrachtung und Besprechung von Kunstwerken aus der Malerei, der Architektur und Bildhauerei.

6. Eine Korrektur der Zeichnungen wird nur in besonderen Fällen vom Lehrer unternommen. Die Regel ist, daß die Schülerin Ungenauigkeiten durch ihr gegebene Fingerzeige selber findet und so gut es ihr möglich ist, verbessert.

7. Die Haltung der Schülerin beim Zeichnen ist genau zu beachten, so daß der Körper weder eine schiefe Lage einnimmt, noch daß die Augen der Zeichenfläche zu nahe gebracht werden, da ersteres leicht eine Verkrümmung der Wirbelsäule befördert, letzteres zur Kurzsichtigkeit führt.

8. Das Zimmer, in welchem gezeichnet wird, muß hinreichend Licht haben, und zwar so, daß es nur von einer Seite, der Linken der Schülerin, kommt. Gut geleimtes Zeichenpapier oder graues Naturpapier, weiche Bleistifte und in der Oberklasse Tusche, Pinsel und farbige Stifte bilden das Zeichenmaterial der Zöglinge. Auf der untersten Stufe kann auch eine mit Stigmen versehene Schiefertafel benutzt werden.

Litteratur.

Canz, G., Der Zeichenunterricht an höheren Mädchenschulen. 0,60 Mk — Stuhlmann, U., Der Zeichenunterricht in der Volks- und Mittelschule. 5 Teile. Zusammen 9,75 Mk. — Flinzer, F., Lehrbuch des Zeichenunterrichts an deutschen Schulen. Mil 43 Abbildungen und 26 Tafeln. 5,50 Mk. — Domschke, C., Wegweiser für den praktischen Unterricht im Freihandzeichnen. 4 Abteilungen nebst Atlas. Berlin. 22,50 Mk. — Hoffmeyer, F., Das Schulzeichnen. — Jäde, F., Zeichenschule. Text, Atlas und 26 Hefte. — Lüben, A., Anleitung zum ersten Zeichenunterricht. 4 Hefte. à 0,60 Mk. — Zahn und Härtel, Vorlagen auf geometrischen Grundformen. — Hagen, Ed. von, Der Zeichenunterricht. Eine methodische Anleitung. 4 Mk. — Eichler, J., Elementarzeichenschule. 2 Abteilungen. (I. 30 Hefte, II. 230 Blatt.) Mit Text und Farbenlehre. 13,60 Mk. —

Schmidt, H., Unterricht im Freihandzeichnen. 24 Wandtafeln zum Gebrauche in Volks- und Mittelschulen, sowie in den unteren Klassen höherer Lehranstalten. 10,50 Mk. — Heimerdinger, Fr., Die Elemente des Zeichnens nach körperlichen Gegenständen. 1,50 Mk. — Als Vorlagen sind zu empfehlen die von Hermes, Weishaupt, Herdtle, Hertzer, Roller, Domschke, Julien, Stuhlmann, Troschel, Zeichenschule in Wandtafeln. — Tretau, Der kleine Zeichner. 2 Mk.

IX.

Der Unterricht im Gesange.

Der Wert des Gesanges liegt nicht in seiner Bedeutung für das praktische Leben, wie bei den andern technischen Unterrichtsfächern, Schreiben und Zeichnen; sondern er dient vorzugsweise zum Schmucke des Lebens. Der Gesangunterricht muß so erteilt werden, daß in dem heranwachsenden Geschlechte der Sinn für diesen Schmuck geweckt und zugleich in rechte Bahnen geleitet werde.

In neuerer Zeit hat sich, und mit Recht, die Schulhygiene des Gesanges angenommen. Er erfrischt den von der Beschäftigung mit abstrakten Dingen ermüdeten Geist und ist insofern ein Erziehungs- oder in gewissem Sinne Disziplinarmittel für die Schule selbst; er stärkt, verständig und mit Vorsicht betrieben, die Respirationsorgane ebenso sehr, als er dieselben freilich, schlecht betrieben, auch schädigen kann. Sehr wichtig ist in dieser Beziehung, daß der Gesangunterricht in geräumigen, möglichst staubfreien Lokalen erteilt werde, damit die kräftig arbeitenden Respirationsorgane nicht durch Staub oder Gase verunreinigte Luft aufzunehmen haben.

Aus dem Wesen des Schulorganismus geht hervor, daß es der volkstümliche Gesang ist, dessen Pflege der Schule obliegt, nicht der Kunstgesang. Diese Forderung beeinflußt in erster Reihe die Auswahl des Stoffes; weniger die Art der Ausführung, die sich so viel wie möglich der kunstmäßigen nähern soll. Jedenfalls ist nicht zu dulden, was den Gesetzen des Kunstgesanges geradezu widerspricht.

Daß unter günstigen Verhältnissen und bei besonderen Gelegenheiten auch ausnahmsweise ein dem Gebiete des Kunstgesanges angehörendes Musikstück aufgeführt werden kann, bedarf wohl kaum der Erwähnung.

Des Lehrenden erste Pflicht ist es, die Stimmen der Schüler kennen zu lernen, die hohen von den tiefen zu sondern. In den ersten Schulwochen ist der Befund noch nicht maßgebend, da in manchen

Häusern die Kinder nicht zum Singen animiert, ja vielleicht davon zurückgeschreckt werden. Solche Kinder vermögen oft anfangs überhaupt keinen Ton anzugeben, lernen aber in manchen Fällen später doch recht gut singen. Übungen von geringem Tonumfang müssen so gelegt werden, daß sie von fast allen ohne gewaltsame Verschiebung der Stimmorgane ausgeführt werden können; Chorlieder müssen wenigstens der Mehrzahl bequem liegen.

Ebenso ist das Alter der Schüler in Betracht zu ziehen. In den ersten Schuljahren ist der Stimmumfang sehr gering, und dem entsprechend ist die Auswahl zu treffen. Später vergrößert sich der Stimmumfang, und zwar um so mehr, je rationeller der Unterricht betrieben wurde. Endlich kommt die Mutationsperiode, die bei Knaben viel merklicher und energischer auftritt; trotzdem aber auch bei Mädchenstimmen wohl zu beachten ist. Soll auch nach der Ansicht mancher Gesanglehrer ein mäßiges Singen in dieser Zeit nicht nachteilig sein, so ist es in der Schule doch immer geraten, solche Knaben und Mädchen auf einige Zeit vom Chorgesange zu dispensieren.

In betreff der Methode gelten für den Gesangunterricht dieselben Grundsätze, wie für jeden anderen Unterricht. Anschaulichkeit und lückenloses Fortschreiten sind die Hauptforderungen. Es sind aber bei dem Gesangunterrichte verschiedene Momente zu berücksichtigen und mehr oder weniger früh zu kombinieren, und hierin liegt die besondere Schwierigkeit einer allen Anforderungen genügenden Methodik des Gesangunterrichts. Gehör und Stimme, Kehlfertigkeit und Taktgefühl, in gewissem Grade auch Verständnis für gute Musik und Sinn für schöne Vortragsweise fordern gleichmäßig Beachtung. Zu alledem müssen wir fordern, daß auch nach Tonzeichen, seien es Ziffern oder Noten, gesungen werde, weil allein dadurch der Wert des Gesangunterrichts über die Schule hinaus Dauer behält.

Zwei Ansichten über die Behandlung des Gesangunterrichts stehen sich schroff gegenüber. Die einen wollen alle Belehrungen, alle Übungen, melodische, rhythmische und dynamische, in unmittelbarem Anschlusse an die einzuübenden Lieder bringen; die anderen wollen methodisch geordnete Übungen die Hauptsache sein und nur dann und wann solche Lieder singen lassen, deren Ausführung durch die voraufgegangenen Exerzitien vorbereitet ist.

Kommen bei der ersten Weise die methodischen Übungen ungeordnet und lückenhaft zur Behandlung, so werden im zweiten Falle zu wenig in den methodischen Gang passende Lieder zu finden sein, die auch in anderer Beziehung empfehlenswert wären.

Es bleibt uns daher weiter nichts übrig, als einen Mittelweg zu suchen, der beide Übelstände zwar nicht beseitigt, aber doch vermindert.

Wir benutzen *nebeneinander* dazu einen guten methodischen

Lehrgang und ein gutes Liederbuch. Etwa die erste Hälfte oder ein Drittel der Stunde wird dem methodischen Gange einzuräumen sein. Der Rest der Stunde kann dem Einüben von Liedern gewidmet werden. Diese Lieder sind natürlich so auszuwählen, daß sie nach Inhalt und Leichtigkeit der Ausführung im allgemeinen dem derzeitigen Stande der Klasse entsprechen. Einzelne rhythmische und melodische Momente, die den Schülern aus dem methodischen Gange noch nicht bekannt sind, werden einfach geübt. Die Dynamik wird zum größten Teile an solchen Liedern geübt werden können, soweit sie nicht schon sehr früh bei Stimmbildungs-Übungen zur Sprache gekommen ist.

Versuchen wir in kurzen Zügen einen methodischen Lehrgang für die ersten Jahre aufzustellen.

I. Der allererste Unterricht kann nur vorbereitender Natur sein. Er ist vorzugsweise für das Gehör zu berechnen, und etwa an ein ganz leichtes Kinderlied anzuschließen. Die Zeilen: Hopp, hopp, hopp, Pferdchen lauf Galopp — enthalten einen Dreiklang und rückwärts eine Folge von fünf Tönen. Diese beiden Elemente bieten Material zu mancherlei Übungen, bei denen die Klasse auch in zwei Teile geteilt werden kann, von denen der eine die Tonfolge singt, während der andere die Akkordtöne markiert. Diese Zeilen sind in verschiedener Tonhöhe, soweit es der Stimmumfang der Kinder erlaubt, zu üben und zu immer größerer Reinheit auszuarbeiten, damit sie später als fertiges Material zu neuen Kombinationen verwendbar sind. Man übe nicht viele Lieder, jedenfalls keins, dem die jungen Stimmen nicht gewachsen sind. Abwechselung läßt sich trotzdem erzielen, indem man nicht immer die ganze Klasse, sondern auch einmal einzelne, etwa mit einfallendem Chor singen läßt. Wenn man hier auch noch nicht alle Ungehörigkeiten abstellen kann, so ist doch manches schon zu erreichen, wenn man Sprechübungen und rhythmische Vorübungen an bekannte melodische Motive und passende Wörter oder Sätzchen knüpft. Die Elementar- und Chorgesangschule von Faißt und Stark (Stuttgart, J. G. Cotta) enthält viel schätzenswertes Material.

II. Mit dem achten oder neunten Jahre können die eigentlichen methodischen Übungen beginnen. Sie sind so anschaulich wie möglich zu gestalten. Zur Veranschaulichung der Gleichmäßigkeit der Taktteile ist ein Metronom oder in Ermangelung dessen ein einfaches Fadenpendel sehr brauchbar. Die melodischen Tonverhältnisse, die Unterschiede der großen und kleinen Intervalle (ganzen und halben Töne) lassen sich sehr gut an dem von Armin Früh erfundenen Semeiomelodion demonstrieren, dessen Leitfaden für einen methodischen Gesangunterricht für die Treffübungen ebenfalls sehr verwendbar ist. In diesen ruht auf dieser Stufe überhaupt der Schwerpunkt, und hier müssen die Lieder vorwiegend nach Noten geübt werden. Auch die

rhythmischen Verhältnisse sind hier an geeigneter Stelle klar zu machen, im ersten Jahre die leichten, später die schwereren. Daneben sind aber in jeder Stunde Sprechübungen vorzunehmen, wie auf der Vorbereitungsstufe angedeutet, und Gehör- und Geläufigkeitsübungen werden fortgesetzt resp. eingeführt. Ist der Schüler imstande, ein einfaches Lied richtig und rein nach Noten zu singen, so ist der Zweck des Elementar-Gesangunterrichts erfüllt.

An Lehrmitteln sind zu nennen:

Das Semeiomelodion, erfunden von Armin Früh. — Notentafeln zu dem Leitfaden von Armin Früh. — Ein Metronom oder ein stellbares Pendel.

Methodische Übungsbücher und Anleitungen für die Hand des Lehrers:

Elementar- und Chorgesangschule von Dr. Immanuel Faißt und Dr. Ludwig Stark. Erster Kursus. A. Lehrbuch. B. Übungsbuch. Stuttgart, J. A. Cottasche, Verlagsbuchhandlung. — Übungsstücke für den realen Treffunterricht nach Noten 2c. von Armin Früh. Frankfurt a. M., Moritz Diesterweg. — Vademecum für Gesanglehrer von B. Kothe. Breslau, F. Goerlich. Pr. 1,20 Mk. — Gesanglehre für Volks- und Bürgerschulen 2c. von F. Grell. München, Th. Ackermann. Erste Abteilung. Für die Hand des Lehrers. 80 Pf. Zweite Abt. Übungsbuch. 40 Pf. — Außerdem sind zahlreiche ähnliche Bücher von Sering, Widmann, Bellermann u. a. erschienen.

Liederbücher.

Jugendfreund. Eine Auswahl ein-, zwei- und dreistimmiger Lieder. Zum Schulgebrauch geordnet von Gustav Battke. 3 Hefte. Kart. à 0,20 Mk., 0,30 Mk., 0,50 Mk. — Neues vaterländisches Liederbuch von E. Müller. Hartung, A. Bräunlich und A. W. Gottschalg. Weimar, Hermann Böhlau. (4 Hefte.) — Liederbuch für die deutsche Volksschule von H. A. Stoffregen. Hildesheim, Gerstenbergsche Buchhandlung. (1 Heft.) — Deutscher Liederschatz für Schule, Haus und Leben von H. A. Stoffregen. Ebenda. (3 Hefte.) — Lieder für die deutsche Volksschule von F. Grell. München, Th. Ackermann. (3 Hefte.) — Liederborn. Ein- und zweistimmige Lieder 2c., gesammelt und bearbeitet von W. Grewe, E. Töwe, F. Wagner. (Zwei Stufen. Auf der Oberstufe Parallelausgaben für Knaben und Mädchen.) — Neue Jugendklänge, gesammelt und bearbeitet von einer Kommission mecklenburgischer Lehrer. Herausgegeben vom Pestalozzi-Verein in Mecklenburg-Schwerin. (3 Hefte.) Außerdem noch viele andere Liederbücher.

X.

Der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten.

In den mittleren Mädchenschulen sind zu lehren das Stricken, Häkeln, Nähen der verschiedenen Nähte, Zuschneiden, Ausbessern und Zeichnen der Wäsche, sowie Namensticken und Ausbessern der Strümpfe; in den höheren Mädchenschulen treten die Luxusarbeiten, Weißstickerei und Buntstickerei, hinzu.

Die weiblichen Handarbeiten sind als ein der höheren Mädchenschule wesentliches Fach zu bezeichnen, da ihnen eine nicht zu unterschätzende, erziehliche, allgemein bildende Kraft innewohnt. Der Handarbeitsunterricht fördert die Sparsamkeit, den Ordnungssinn, die Reinlichkeitsliebe und die Aufmerksamkeit, regt die Phantasie an und schärft das Urteil. Soll aber der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten nutzenbringend sein, so muß er nach folgenden Grundsätzen erteilt werden:

a. Der Lehrstoff muß gehörig abgestuft werden. Dies läßt sich nur durch Klassenunterricht erreichen. Alle Schülerinnen einer Klasse müssen dieselbe Art von Arbeiten vornehmen und die Vorschriften der Lehrerin hinsichtlich des Materials und der Arbeitsutensilien befolgen, so daß die Erklärungen der Lehrerin stets allen Schülerinnen gleichmäßig gelten.

b. Die Lehrerin hat mit derselben Straffheit und Frische Handarbeitsunterricht zu erteilen, wie jeden anderen Unterrichtsgegenstand. Ungeteilte Aufmerksamkeit und ununterbrochene Thätigkeit haben die Schülerinnen dem Unterrichte zu widmen. Vorlesen, Unterhaltung und Sichgehenlassen darf nicht gestattet werden. Besonders hat die Lehrerin auf eine gerade, ungezwungene Haltung des Körpers zu achten und die Schülerinnen zu warnen, die Arbeit dem Auge zu nahe zu bringen.

c. Die Arbeit muß genau und sauber ausgeführt werden. Um letzteres zu erreichen, ist es notwendig, daß die Schülerinnen der unteren Klassen die Arbeit in der Schule zurücklassen; denen der oberen Klassen kann gestattet werden, an der Arbeit zu Hause weiter zu arbeiten. — Überhaupt darf eine angefangene Arbeit nicht unvollendet bleiben.

Die besten Hülfsmittel hierfür zum Gebrauche der Lehrerin sind:

Leorju, J., Der Handarbeitsunterricht als Klassenunterricht. 4 Mk. — Hory, E., Der Handarbeitsunterricht in den Mädchenschulen Württembergs. 0,75 Mk. — Merget, A., Anweisung, die notwendigsten weib-

lichen Handarbeiten schulgerecht anzufertigen. 0,60 Mk. — Matthias, A., Die Nadelarbeit für den Hausbedarf. 1,50 Mk. — E. Rossel, Leitfaden für den Unterricht in den weiblichen Handarbeiten. Zum Gebrauch für Schule und Haus. 3 Mk. — Schallenfeld, Rosalie, Der Handarbeitsunterricht in Schulen, Wert, Inhalt, Lehrgang und Methodik desselben. 1 Mk. — Schallenfeld, A., Praktische Anweisung zur Erteilung des Handarbeitsunterrichts nach der Schallenfeldschen Methode. 1. Stufe: Das Stricken. 0,80 Mk. 2. Stufe: Das Häkeln. 0,80 Mk. 3. und 4. Stufe: Das Nähen. 1,25 Mk. — Wandtafeln für den Handarbeitsunterricht nach der Schallenfeldschen Methode. 12 Mk.

Jugendlitteratur*).

Um die Mitte des 18. Jahrhunderts gab es in Deutschland noch keine Jugendschriften. Joh. Hübners biblische Historien waren für sehr viele Familien das einzige Unterhaltungsbuch. Die eigentliche deutsche Jugendlitteratur hat mit dem von Basedow im Jahre 1774 gegründeten Philanthropin ihren Anfang genommen; seit dieser Zeit ist die Zahl der Jugendschriften mächtig gewachsen. — Die Lektüre ist ein wichtiges Bildungsmittel für die Jugend. Jedoch nicht jede Lektüre dürfte sich für die Jugend empfehlen. Unsere Zeit ist so reich an Jugendschriften, unter denen es auch nicht an unpassenden mangelt, daß es wohl geboten ist, eine sorgsame Auswahl zu treffen, sowohl den Inhalt, wie auch die Form berücksichtigend. Die allgemeinste Forderung, die man an eine Jugendschrift, den Inhalt betreffend, stellen muß, ist: ein für die Jugend bestimmtes Buch muß bildende Elemente enthalten. Die Lektüre hat neben dem Zweck zu erheitern, einen Genuß zu bereiten, auch den, zu belehren, zu bilden. Es giebt außer-

*) Merget, Geschichte der Jugendlitteratur. 3. Aufl. 1882. 3 Mk. — Hopf, Mitteilungen über Jugendschriften. Nürnberg. 1,75 Mk. — Kühner, Jugendlektüre, in Schmids Encyklopädie. III. Bd. — Dietrich, Geschenke für die Jugend. Erfurt, 1876. 0,20 Mk. — Theden, Führer durch die Jugendlitteratur. 1883. 1,50 Mk. — Mitteilungen über Jugendschriften vom schweiz. Lehrerverein. Aarau. — Verzeichnis von Jugendschriften, herausgegeben vom Berliner Lehrerverein. — Binder, Aufzeichnungen über Jugendlektüre. Stuttgart, Schmidt & Spring. — Kaiser, Jugendlektüre und Schulbibliotheken nebst einem nach Klassen geordneten Kataloge. Pr. 0,80 Mk. Ein Nachtrag hierzu findet sich in der Zeitschrift für weibliche Bildung. Elfter Jahrgang. 5. Heft. 1883. — Verzeichnis empfehlenswerter Jugendschriften von Adolf Sielaff. Stettin. 1883.

ordentlich viele Jugendschriften, denen jedes bildende Element fehlt, die im Gegenteil dazu beitragen, die Begriffe zu verwirren, die Anschauungen statt zu verbessern, zu verschlechtern. Und doch lassen sich Genuß und Belehrung leicht mit einander verbinden. Eine einfache Erzählung, der ein gutes Prinzip zu Grunde liegt, würde schon dieser Anforderung genügen. Sie fordert dazu auf, nachzudenken über das Gelesene, den Grundgedanken zu erkennen, der sich durch das Ganze hindurch zieht. Die Lektüre muß derartig sein, daß sie im Gemüt des Lesers haften bleibt und dort schöne Früchte hervorbringt. Gleichberechtigt mit der Forderung, daß der Inhalt der Jugendschriften bildende Elemente enthalten muß, ist auch die, daß er der Alter- und Entwicklungsstufe des Lesers angemessen sei. Wenn die Lektüre Genuß bleiben soll, muß sie sich in den Kreisen bewegen, die das Interesse des Kindes erregen. Allerdings würde das Kind auf derselben Stufe der Auffassungsfähigkeit stehen bleiben, wollte man nie die Grenzen überschreiten, die man bisher bei der Wahl der Lektüre innegehalten hat; man muß dem Kinde schwerer Verständliches bieten, stufenweise seinen Gedankenkreis erweitern und so seinen Geist fähig machen, auch Höheres und zuweilen auch für den jugendlichen Leser Unverständliches aufnehmen zn können. Der Inhalt der Schriften, die für die Jugend bestimmt sind, muß der Wahrheit entsprechend sein. Doch darf man diese Forderung nicht so absolut fassen, als daß man dem kindlichen Geiste nichts anders bieten dürfte, wie den Bericht von wahren Ereignissen. Der Dichtung steht es frei, es ist ihr sogar Zwang, selbst Erschaffenes vorzuführen, nur darf sie die Grenzen der Wahrscheinlichkeit nicht überschreiten. Doch darf man Sagen und Märchen nicht auf gleiche Stufe mit solchen Schriften stellen, die aus den Grenzen der Wahrscheinlichkeit herausgetreten sind. Hier weiß auch schon das Kind, daß es in eine Welt eingeführt wird, die nur in der Phantasie des Dichters lebt. Auch hat man bei der Wahl der Jugendlektüre darauf zu achten, daß der Inhalt sittlich rein sei. Er darf nichts enthalten, was das Gute, Wahre und Edle im Kinderherzen vernichten oder auch bedrohen könnte, sondern was sie fördert und weiter ausbildet. Als letztes Erfordernis, den Inhalt betreffend, ist anzusehen, daß die Jugendschrift keine besondere Tendenz zur Schau tragen darf, weder die zu belehren, noch die zu erziehen. Das ist selbstverständlich nicht so zu verstehen, als ob überhaupt keine Lehre mit der Lektüre verbunden werden sollte. Sie soll nur nicht so scharf und direkt hervortreten, sondern sich stillschweigend aus dem Stoffe selbst ergeben, dann wird sie auch sicherlich im Gemüt des jugendlichen Lesers haften bleiben, während sie, wenn sie direkt in Worten ausgesprochen wird, gerade das Gegenteil von dem bewirkt, was sie bezwecken will, überhaupt die Lektüre so unbeliebt machen kann, daß einfach solche Schriften von den Kindern vernachlässigt und beiseite geschoben werden.

Wenn nun auch so der Inhalt allen Anforderungen genügt, ist es doch durchaus nicht gleichgültig, in welche Form dieser Inhalt gekleidet ist. Hier ist die allgemeine Anforderung, daß die Form korrekt sei. Die Formen prägen sich den Kindern ein, ihr Stil bildet sich nach dem der Lektüre.

Eng verbunden hiermit ist die Forderung, daß die Form schön sei. Von der Form ist es vielfach abhängig, ob eine Schrift willigen Eingang bei der Jugend findet oder nicht. Aber auch hiervon abgesehen, der Geschmack der Jugend, ihre ganze Sprechweise sollen sich an der Lektüre heranbilden, sie sollen auch durch sie das Schöne liebgewinnen. Die Darstellungsweise muß ferner dem Auffassungsgrade des Kindes entsprechen. Jüngeren oder geistig weniger entwickelten Kindern darf man keine Bücher geben, die in so schwungvoller und bilderreicher Sprache geschrieben sind, wie man sie der älteren Jugend bieten kann. Der Inhalt würde ihnen durch die Form verloren gehen und unschmackhaft werden. Die reifere Jugend dagegen, die viel weniger mit Sprachschwierigkeiten zu kämpfen hat, freut sich an der schönen Form, die ihr den Inhalt nur noch lieber macht. Die Darstellungsweise muß interessant, aber nicht übertrieben spannend sein. Jeder an und für sich auch noch so interessante Stoff kann durch die Behandlung langweilig und unverdaulich werden. Eine Jugendschrift soll die Mitte zwischen beiden Extremen halten, sie soll Abwechselung bieten, fesselnd sein, aber ohne Übertreibung.

A. Kurze Übersicht der hauptsächlichsten Jugendschriftsteller und Jugendschriftstellerinnen.

I. Die Philanthropisten und Moralisten.

1) Friedrich Eberhard v. Rochow gab 1772 seinen „Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute" in Berlin heraus, aus dem 1776 sein „Kinderfreund" entstand. Inhalt: Moralische Erzählungen, Gespräche und Abhandlungen über mancherlei Gegenstände des Aberglaubens. Das Weitere über Rochow s. S. 68.

2) Johann Bernhard Basedow s. S. 57 u. ff.

3) Christian Felix Weiße begann im Oktober des Jahres 1775 die erste periodische Jugendschrift, seinen „Kinderfreund". W. ist geboren 1726 zu Annaberg, studierte in Leipzig und wurde dann 1762 Kreissteuereinnehmer. Er schrieb Dramen, namentlich Singspiele für die Kochsche Schaubühne in Leipzig. Von 1774 ab schrieb er besonders

für die Jugend. Er starb 1804. Das Wochenblatt „Der Kinderfreund“ erschien 1780 schon in der 3. Auflage.

4) Joachim Heinrich Campe, geboren zu Deensen im Braunschweigischen 1746, studierte Theologie, war einige Zeit Erzieher Wilhelms und Alexanders von Humboldt, hernach Feldprediger in Potsdam, widmete sich dann aber ganz der Jugendbildung. Er wurde Lehrer am Philanthropin in Dessau, wirkte aber nicht lange hier, sondern folgte einem Rufe nach Hamburg. 1787 wurde er Schulrat in Braunschweig und starb 1818.

Seine Kinder- und Jugendschriften sind in 37 Bänden in der Schulbuchhandlung in Braunschweig erschienen. Eine vierte Gesamtausgabe in den Jahren 1829—32. 1780 veröffentlichte er seine Bearbeitung des englischen „Robinson“, welcher trotz einer Menge von Nachahmungen sich noch fast jährlich neuer Auflagen erfreut.

5) Christian Gotthilf Salzmann, geboren 1744 zu Sömmerda, war von 1781—84 Lehrer am Philanthropin in Dessau. Vorher war er Prediger zu Rorborn und Erfurt. 1784 verließ er das Philanthropin und gründete in Schnepfenthal im Thüringer Walde eine eigene Erziehungsanstalt. Sie besteht unter Leitung einiger seiner Nachkommen noch. Salzmann starb am 31. Oktober 1811. Vergl. S. 59 u. ff.

Hieran schließen sich die Moralisten:

1) J. P. Miller. Von ihm haben wir: Moralische Schilderungen 1753—64.

2) Johann Jakob Bodmer, geb. 1698, seit 1725 Professor in Zürich, gest. 1783. Sittliche und gefühlvolle Erzählungen für die Realschulen.

Unbedeutender sind: K. F. R. Thieme mit seinem Buche „Guttmann“, Junker, Hermann Mundt.

Von den klassischen Lehrdichtern nennen wir Klopstock (Oden), Herder und Kosegarten (Legenden).

II. Fabel- und Parabeldichter.

Wir erinnern an Hagedorn, Gleim, Gellert, Lichtwer, Lessing, Pfeffel. Besonders waren Gellerts Fabeln und Erzählungen lange ein Lieblingsbuch des Volkes und der Jugend. Noch im Jahre 1867 erschienen 2 neue Ausgaben derselben. Allen ist gemeinsam die Nachbildung des Äsop, Hans Sachs und der französischen Fabeldichter.

Um eine Sammlung von Fabeln aus der klassischen Zeit hat sich Karl Wilhelm Ramler, geb. 1725, gest. 1798, ein großes Verdienst erworben. Die Sammlung ist betitelt: „Fabellese“, 3 Bände. (1783—90.)

Eine andere, viel gebrauchte Sammlung „Fabelbuch für Kindheit und Jugend“ ist von Löhr.

Zu den Jugendschriftstellern einer Übergangsperiode gehören:

1) Jakob Glatz. Wir haben von ihm Erbauungsbücher und Schriften für die Jugend. Seine Arbeiten für die reifere weibliche Jugend sind sentimental.

2) Friedrich Jakobs, geb. zu Gotha 1764, gest. 1847, hat besonders für Kinder geschrieben.

3) Kasper Friedrich Lossius, geb. 1735 zu Erfurt, gest. daselbst 1817, ist von Bedeutung besonders durch sein Buch: „Gumal und Lina“, eine Geschichte für Kinder zum Unterrichte und Vergnügen, besonders um ihnen die ersten Religionsbegriffe beizubringen.

4) Friedrich Phil. Wilmsen, geb. 1770 zu Magdeburg, gest. 1831, ist namentlich bekannt durch seinen „Brandenburgischen Kinderfreund“.

5) Christoph Ernst, Freiherr von Houwald, geb. 1778, gest. 1845, wird als Erzähler mit Ruhm genannt. Er dichtete auch Schauspiele für die Jugend.

6) Wilhelm Hey, geb. 1789, starb 1854 als Superintendent. Seine funfzig Fabeln für Kinder gehören zu den schönsten Fabeln, die je gedichtet.

III. Die christlich-frommen Schriftsteller.

1) Christoph von Schmid, Verfasser der Ostereier, geb. 1768 zu Dünkelsbühl, gest. 1854 als katholischer Domherr in Augsburg.

2) Christian Gottlieb Barth, geb. 1799 zu Stuttgart, gest. den 12. Nov. 1862 zu Calw. Er hat eine Biblische Geschichte für Kinder geschrieben, welche sehr verbreitet ist.

3) Karl Stöber, gest. 1865 als Dekan zu Pappenheim an der Altmühl, ein sehr unterhaltender Erzähler für jung und alt.

4) Gotthilf Heinrich v. Schubert, geb. 1780 zu Hohenstein in Sachsen, gest. 1860 zu Laufzorn bei München, ist als Erzähler und Naturforscher berühmt.

IV. Die Märchensammler und Märchenerzähler.

1) Johann Karl August Musaeus, geb. 1735, gest. 1787, hat die Volksmärchen der Deutschen in 5 Bänden herausgegeben.

2) Jakob und Wilhelm Grimm. Beide sind zu Hanau geboren, der erstere 1785, der andere ein Jahr später. Sie gehören zu den bedeutendsten deutschen Jugendschriftstellern.

3) Ludwig Bechstein, geb. 1801 in Meiningen, lebte daselbst als Bibliothekar und starb 1860. Er schrieb „Deutsches Märchenbuch“ und „Neues deutsches Märchenbuch“.

4) Dr. Ernst Meyer schrieb „Deutsche Volksmärchen“ aus Schwaben.

5) Karl Simrock, Deutsche Märchen. 1864.

6) Albert Ludwig Grimm, Deutsche Sagen und Märchen mit 6 Illustrationen.

7) Amalie Godin (Amélie Linz) schrieb Illustriertes Märchenbuch mit 124 Holzschnitten. 1824 zu Bamberg geboren, lebt in München, nachdem sie 1870 ihren Gatten, den Ingenieuroffizier Franz Linz, durch den Tod verlor.

8) Hans Christian Andersen, am 2. April 1805 in Odensee auf der Insel Fünen geboren. Er lebte zuletzt in Kopenhagen, wo er 1875 starb. Seine „Ausgewählten Märchen für die Jugend“ sind nach denen der Gebrüder Grimm und Ludwig Bechsteins die gelesensten.

9) Franz Hoffmann (siehe im nächsten Abschnitt).

10) Herm. Kletke, 1813 geboren, Chefredakteur der „Vossischen Zeitung“ in Berlin. „Die Kinderwelt“, Märchen und Lieder.

11) Julius Sturm, 1816 geboren, lebt als Pfarrer in Göschwitz. „Das Buch für meine Kinder“, mit reichem Illustrationsschmuck.

V. Kinderromanschreiber.

1) Gustav Nieritz, 1795 zu Dresden geboren, zuerst Lehrer, dann Direktor an der Volksschule zu Dresden bis 1864, ein vortrefflicher Jugendschriftsteller, der eine große Anzahl Erzählungen für die Jugend schrieb. Er starb 1876.

2) W. O. von Horn (Wilhelm Oertel), geb. 1798, war lange Zeit Superintendent in Sobernheim bei Kreuznach und starb 1867 in Wiesbaden. Er war äußerst fruchtbar. Seine Erzählungen, 78 an der Zahl, enthalten geschichtliche Thatsachen, Biographien, auch Sagen und Abenteuer.

3) Richard Baron, geb. 1809 zu Grottkau in Oberschlesien. Von 1840—52 war er Diakonus und Rektor der Stadtschule in Löwen bei Brieg. 1852 wurde er als Pastor nach Krummendorf und 1860 als Schulrat nach Oppeln, 1872 in gleicher Eigenschaft nach Köslin berufen.

4) Alexander Friedrich Franz Hoffmann, geb. 1814 zu Bernburg, wo er bis zu seinem 15. Jahre das dortige Gymnasium besuchte. Dann wurde er Buchhändler. Von 1839 an lebte er nur der Schriftstellerei und hielt sich in Ballenstädt, Stuttgart, Halle, Dessau, zuletzt in Dresden auf. Zuerst übersetzte H. aus fremden Sprachen, verfaßte dann selbständige Jugendschriften. Seit 1843 gab

er einen Cyklus nach dem andern heraus. Wir haben über 100 Geschichten von ihm. Außer Jugendschriften hat Franz Hoffmann auch Erzählungen für das Volk geschrieben, „Kalendergeschichten“ betitelt. Von 1845 ab gab er eine Zeitschrift, „der Jugendfreund“ betitelt, von 1851 ab „der neue Jugendfreund“ genannt, heraus. Er starb 1882 in Dresden.

5) Julius Hoffmann, Neffe von Franz Hoffmann, geb. 1823 zu Ballenstädt. Er studierte zu Halle, Bonn und Berlin Theologie, machte Reisen nach Württemberg und der Schweiz, war Erzieher in Konstantinopel, dann Rektor. 1855 wurde er zum Pastor in Gernrode berufen, welche Stelle er aber nicht antreten konnte, da er erkrankte und im Oktober 1855 starb. Viele Bücher von ihm enthalten Länder=, Völker= und Sittenschilderungen, zum Teil Bearbeitungen aus fremden Sprachen.

6) Heinrich Hoffmann, geb. 21. Juni 1809 zu Frankfurt a. M., lebt noch daselbst als Arzt an einer Irrenanstalt, Herausgeber des „Struwelpeter“.

7) Philipp Körber, wailand Lehrer in Nürnberg, einer der fruchtbarsten Jugendschriftsteller. Seine Schriften sind erschienen von 1845—52 und zusammengestellt in einem Verzeichnis, enthaltend 57 Titel von Büchern, die mit Stahlstichen und kolorirten Bildern ausgestattet sind.

8) Ferdinand Schmidt, einer der bedeutendsten Jugendschriftsteller der Gegenwart, geb. 1816 zu Frankfurt a. O. Wir haben von ihm Volksschriften, indische und orientalische Märchen, romantische Stoffe, z. B. das befreite Jerusalem, Abhandlungen über die vaterländische Geschichte. Die Jugendschriften erschienen seit 1852 auch vereinigt.

9) Ernst Haltaus, ein liebenswürdiger Erzähler, hat u. a. drei Bände „Erzählungen für die Jugend“ erscheinen lassen. Dann „Geschichten aus dem Leben, dem deutschen Christenvolk erzählt“.

10) Oskar Höcker, 1840 zu Eilenburg geboren, „Hüben und drüben, oder von Düppel nach Alsen“, Soldatenleben im Kriege. Außerdem hat Oskar Höcker unter dem Titel „Auswahl beliebter Erzählungen des Auslandes“ englische Romane bearbeitet und eine Jugendbibliothek, Erzählungen für Jugend und Volk, herausgegeben.

Hieran schließen sich Dr. E. Alberti, Friedrich Lampert, Adolar Borneck, F. Hobirk, Richard Albrecht, Dr. Richard Andree, Emil Ohly u. a.

VI. Neuere Jugendschriftsteller auf dem Gebiete der Mythologie, Geschichte, Naturgeschichte, Geographie 2c.

Wir führen kurz nur diejenigen an, welche auch für die weibliche Jugend geschrieben:

1) H. W. Stoll, 1819 geboren, wirkte als Director am Gymnasium zu Weilburg. Er schrieb u. a. Götter und Heroen des klassischen Altertums, Erzählungen aus der alten Geschichte und die Mythologie und Geschichte der Griechen und Römer.

2) Ferdinand Bäßler, wail. Professor und erster Geistlicher zu Schul-Pforta. Er schrieb vortreffliche Jugendschriften über deutsche Sage und Geschichte.

3) Gustav Schwab, 1792 in Stuttgart geboren, starb als Oberkonsistorialrat 1850. Er gab deutsche und altklassische Sagen heraus, die in vielen Auflagen erschienen sind.

4) Friedrich Nösselt, geb. 1781 in Halle. Er schrieb verschiedene Bücher über Geschichte und Litteratur für die heranwachsende weibliche Jugend. † 1850.

5) A. H. Petiscus. 1863 gab derselbe eine Mythologie der Ägypter, Griechen und Römer unter dem Titel „Der Olymp“ heraus, welche mit besonderer Rücksicht auf die weibliche Jugend geschrieben ist.

6) Ferdinand Schmidt (siehe oben) hat neben griechischen und römischen Heldensagen auch das Nibelungenlied und die Gudrun für Kinder vortrefflich bearbeitet. Seine zahlreichen Geschichtswerke sind größtenteils vortreffliche populäre Arbeiten.

7) A. W. Grube, 1816 zu Wernigerode geboren, privatisiert seit 1860 in Bregenz. Seine zahlreichen Schriften (Biographische Charakterbilder, Miniaturbilder u. a.) haben mit Recht große Anerkennung gefunden.

8) Richard Andree; 9) Franz Otto (Buchhändler Otto Spamer); 10) K. W. Osterwald; 11) E. Wernicke u. a. schrieben teils Geschichte, teils geographische Jugendbücher von Wert, welche sich ebenfalls für Mädchen eignen.

12) Heinrich Rebau, 13) H. O. Lenz, 14) G. G. von Schubert, 15) F. Martin schrieben Naturgeschichte für die Jugend beiderlei Geschlechts, und

16) Hermann Masius, A. E. Brehm, Hermann Wagner, Karl Ruß, E. A. Roßmäßler, Paul Kummer Naturschilderungen, welche von der reiferen weiblichen Jugend mit Interesse gelesen werden können.

Betreffs der eigentlichen Schul- und Lehrbücher verweisen wir auf die einzelnen Disziplinen in der Unterrichtslehre und führen hier nur noch die Litterarhistoriker Vilmar und Barthel an, deren Litteraturgeschichten auch für die reifere weibliche Jugend geeignet sind.

VII. Jugendschriftstellerinnen.

1) Amalie Schoppe, geb. Weise, ist 1791 auf der Insel Femarn geboren, siedelte aber mit ihrem Vater, einem Arzte, nach

Holstein über. Sie war von ihrem Vater für das medizinische Studium bestimmt, zu dem sie sich aber nicht hingezogen fühlte. Sie zeigte mehr Neigung für schönwissenschaftliche Studien, las besonders viele Romane. Ihre ersten Gedichte, als deren Verfasserin sie sich „Maria" nannte, wurden in das „Morgenblatt" aufgenommen, sie schrieb Novellen und Romane, auch ein Buch über den bürgerlichen Haushalt. Außerdem hat sie für junge Leser geschrieben.

2) Agnes Franz ist vorzugweise Dichterin. Für die Jugend haben wir von ihr „Buch der Kinder", 2 Tle., auch „Buch der Kindheit und Jugend". — Sie ist geboren 1794 zu Militsch in Schlesien und gestorben 1843.

3) Rosalie Koch, geb. 1811 zu Haynau in Schlesien. Ihre erste Arbeit ist „Blumenkörbchen". Durch ihren Aufenthalt in Posen entstanden eine ganze Reihe von Erzählungen für Kinder von 8 bis 12 Jahren. Seit 1844 schrieb R. Koch namentlich für die reifere weibliche Jugend. Seit 1850 war R. Koch Vorsteherin einer Erziehungsanstalt in Jauer.

4) Thekla v. Gumpert (v. Schuber), geboren 1810 zu Kalisch. Ihre Kinderschriften sind sehr zahlreich: „Erzählungen aus der Kinderwelt, ein Familienbuch", „Die Herzblättchen aus dem Familienleben und aus der Natur für kleine Kinder" u. s. w. Seit 1855 redigirt Thekla v. Gumpert eine Zeitschrift für die heranwachsende weibliche Jugend „Das Töchteralbum". Im Jahre 1868 hat sie ihr 25jähriges Schriftsteller-Jubiläum gefeiert.

5) Ottilie Wildermuth, geb. 1817 zu Rottenburg, seit 1844 Gattin eines Gymnasiallehrers in Tübingen. Ihre ersten Werke sind Kinderschriften, seit dem Jahre 1856 hat sie jedoch auch für Erwachsene geschrieben. Sie starb 1877 zu Tübingen.

6) Isabella Braun, 1815 geboren, jetzt in München lebend, liefert Naturschilderungen, Geschichten von Menschen und Tieren.

7) Margarethe Wulff, bekannt unter dem Namen A. Stein, eine fruchtbare Schriftstellerin. Sie lebt seit längerer Zeit in einem evangelischen Fräuleinstift bei Schleswig. Ihre gelesensten Schriften sind die „52 Sonntage" nebst den beiden Fortsetzungen: „Tagebuch dreier Kinder" und „Mariens Tagebuch" für junge Mädchen; „Felizia", 3 Bde., „Lebensbuch" für die reifere weibliche Jugend.

8) Katharina Diez, geb. 1809 im Siegner Hochlande, gest. 1882, Dichterin geistlicher Poesien, hat Erzählungen nur für das Volk und die reifere Jugend geschrieben.

9) Emilie Eyler, geb. Lettauer, bekannter unter dem Namen Marie Osten, geb. 1815 zu Schweidnitz, wo sie noch lebt. Ihre hauptsächlichsten Schriften sind: Frühlingsblüten — Alles in Liebe — Lebenswege — Elisens Wunderknäuel — Der Raritätenschrank — Das Stammbuch der Mutter — Blumen und Blüten für junge

Mädchen — Glühwürmchen — Aus frommer, fröhlicher Kinderwelt, Erzählungen für Kinder von 10—12 Jahren — Deutsche Mädchen, Erzählungen aus großer Zeit für die weibliche Jugend — Darstellung der großen patriotischen Bewegung im deutsch-französischen Kriege 1870—71.

10) Olga Eschenbach (Salkowsky) ist geb. 1821 zu Memel. Sie zeigte schon in ihren Schulaufsätzen die Gaben einer Schriftstellerin. Wir haben von ihr: Mein Skizzenbuch für die Jugend und ihre Freunde — Aus dem Leben — Erholungsstunden — Erzählungen und Novellen — Gertrudens Erzählungen. Die Novellen sind nicht zu empfehlen. Auch ein Schauspiel hat sie geschrieben: „Die Stiefmutter".

11) Gräfin Sophie Baudissin, geb. Kaskel, seit 1840 mit dem Grafen Wolf Baudissin verheiratet. Sie schreibt unter dem Schriftstellerinnen-Namen „Aurelie". Wir haben von ihr Gedichte, Erzählungen, Briefe in den verschiedenen Jahrgängen des Töchteralbums von Thekla v. Gumpert, außerdem eigene Bücher.

12) Julie Ruhkopf, geb. 1799 in Bielefeld, war Erzieherin vieler Prinzessinnen. Wir haben von ihr Jugendnovellen, Reimerzählungen, Übersetzungen aus dem Schwedischen und Norwegischen. Sie war eine zeitlang Vorsteherin des Schwesternhauses „Frauenschutz" in Dresden.

13) Julie Hirschmann, geb. Langhoff, ist 1812 in Berlin geboren. 19 Jahre alt verheiratete sie sich mit einem Mechanikus. Ihr Mann starb 1845 und hinterließ 6 Kinder. Zwei Jahre setzte sie das Geschäft ihres Mannes noch fort, faßte aber den Gedanken, Lehrerin zu werden. Sie bestand die Prüfung und wirkt seit 1850 als erste Lehrerin an einer Schule in Leer. Wir haben von ihr: Geschichten für Kinder, Novellen und Erzählungen für die reifere Jugend, ferner Märchen und Spiegelbilder für Kinder von 10 bis 12 Jahren.

14) Bertha Filhés, geboren zu Berlin im Jahre 1819, ist zur Schriftstellerei angeregt worden von Elisabeth Ebeling (1828 zu Berlin geboren), mit der sie zwei dramatisierte Kindermärchen, „Die Lindenfee" und „Dornröschen", gedichtet hat. Bertha Filhés schrieb ferner „Liebesgruß" und „Die Kinderwelt", „Der Wächter auf der Josephshöhe", zusammen mit Elisabeth Ebeling: „Zugvögel", Erzählungen für Kinder von 8 bis 12 Jahren. Von Elisabeth Ebeling haben wir eine der besten Jugendschriften „Das Geläute", eine Erzählung für die reifere Jugend.

15) Martin Claudius, eigentlich Rosa Petzel, ist geboren 1831 zu Schollene an der Havel, Tochter eines Pfarrers. Sie ist gegenwärtig Malerin in Berlin. Ihre ersten litterarischen Erzeugnisse

sind „Der Weihnachtshimmel“, „Kleine Erzählungen“, außerdem kleinere Erzählungen für jüngere Kinder.

16) Elise Averdieck, geboren in Hamburg zu Anfang dieses Jahrhunderts. Die Haupt-Jugendschrift ist „Kinderleben“ oder „Karl und Marie“.

17) Karoline von Reiche leitete bis 1854 in Ratzeburg eine Schule, welche sie wegen Kränklichkeit aufgab. Schriften: Erzählungen aus der Spielschule, Reise ins Geschichtenland.

18) Lina Morgenstern. Schriften: „Die Storchstraße“, „Das Bienenkätchen“, „Die kleinen Menschen“, „101 Geschichtchen und Lieder aus der Kinderwelt“ für kleine Leser, „Erzählende Mütter, Kindergärtnerinnen und Erzieherinnen“, „Die Plauderstunden“, „Zwölf Erzählungen für die reifere Jugend“.

19) Louise Thalheim. Schriften: „Maientage des Lebens“, „Tageszeiten“ (3 Novellen für erwachsene junge Mädchen), „Erinnerungen eines Kaninchens“ für kleine Mädchen von 5 bis 8 Jahren, „Kinderscherz fürs Kinderherz“.

20) Luise Pichler hat eine große Anzahl Bändchen „Jugendschriften“ geliefert. Sie lebt als Gemahlin des Professors Zeller in Stuttgart.

21) Anna Gnevkow, eine neue Jugend-Schriftstellerin, bekannt durch „Die Abendstunden“, welche folgende Erzählungen enthalten: „Marie“, „Bernut“, „Aus meinem Heimatsdorfe“, „Eitelkeit“, „Sie wollte berühmt werden“, „Ein leidenschaftliches Herz“, „Hochmut“, „Sonnenstrahl“.

22) Thekla Naveau, Vorsteherin einer Erziehungsanstalt in Nordhausen. Schrift: „Der Tannenhof“.

23) Johanna Siedlar. Schrift: „Festblumen“, Erzählungen, Märchen und Sagen für Kinder von 8 bis 12 Jahren.

24) Sophie Richter. Schrift: „Tante Muthchen und ihre Schützlinge“ oder zwei junge Mädchen in ihrer geistigen Entwicklung.

25) Johanna Holtz. „Wunderbare Erlebnisse einer Mäuschenfamilie“.

26) Emma Bunsen. „Daheim“, Erzählungen für die Jugend.

27) Marie Hagenstein. „Die Windsbraut“, ein Märchen für das reifere Kindesalter.

28) Luise Büchner. „Weihnachtsmärchen für Kinder“.

29) Thusnelda von Saldern. Dieselbe hat sich durch ihr „Margarethenbuch“, 1874 zuerst erschienen, schnell in weiten Kreisen beliebt gemacht.

30) Clementine Helm. Durch ihr hübsches Buch „Backfischchens Leiden und Freuden“, sowie andere Bücher allgemein bekannt.

Aus dem Englischen übertrug sie kürzlich die vorzügliche Erzählung „Vater Carlets Pflegekind" u. a.

31) Ernestine Diethoff. 32) Helene Binder. 33) Clara Cron. 34) Johanna Spyri. 35) Anna von Gerzabek.

B. Auswahl der besten Jugendschriften für die weibliche Jugend.

I. Für Mädchen vom 6. bis zum 10. Lebensjahre.

Lohmeyer, H., Komische Tiere. Ein lustiges Bilderbuch. 6 ℳ.

Wildermuth, Ottilie, Aus der Kinderwelt. 5,25 ℳ.

Muttenthaler, Tony, Neue Bilder für Kinder mit Liedern von Friedr. Güll, à 1 ℳ.

Hey-Spekter, 50 Fabeln für Kinder. — Noch 50 Fabeln für Kinder. 3,50 ℳ und 1,50 ℳ.

Allbekannt und mit Recht geschätzt.

Binder, Helene, Guck, Guck, ein Bilderschatz für unsere Kleinen u. s. w.

Güll, Friedrich, Kinderheimat in Liedern. Mit Bildern von Graf Pocci und Prof. Bürkner. 2,70 ℳ.

Rein, frisch, lebensvoll, die Verse leicht und gefällig; gleiches Lob verdienen die Bilder.

Münchener Bilderbogen, von Braun und Schneider verlegt, à Bogen, schwarz 10 ₰., koloriert 20 ₰.; auch in Büchern zu 24 Bogen, schwarz 3,40 ℳ geb., koloriert 5,20 ℳ geb.

Pletsch, Oskar, Kleines Volk. 3 ℳ. — Nesthäkchen. 4,50 ℳ. — Wies im Hause geht, nach dem Alphabet. 3 ℳ. — Hausmütterchen. 3 ℳ u. a.

Sehr schöne Zeichnungen mit gefälligen Versen.

Rein, V., Das Ein mal Eins wird hier dargebracht, wie es den Kindern Freude macht. In Versen mit 20 Bildern von A. Reichardt, geb. 4,50 ℳ.

Ein sehr schönes Buch.

Fröhlich, Karl, Abc für artige Kinder in Silhouetten und Reimen. 1 ℳ.

Birlinger, Anton, Nimm mich mit! Kinderbüchlein. 1,50 ℳ.

Kindersprüche, Lieder, Märchen, Rätsel. Ein überaus schönes Büchlein, von vielen Familien wertgehalten.

Dittmar, Gottlob, Der Kinder Lust. Für Mütter und Kinder zusammengestellt. Mit Illustr. von J. Simmler und Ludwig Richter. 4 ℳ geb.

Auswahl, Druck und Bilder sehr lobenswert.

Wackernagel, Philipp, Die goldne Fibel. 3 ℳ.

Der christlichen Familie gewidmet, geistliche und volkstümliche Lieder, Sprüche und Reime, auch einige Märchen von Grimm.

Reinick, Robert, Märchen-, Lieder- und Geschichtenbuch. 4 ℳ geb.

Bechstein, Ludwig, Märchenbuch 1,20 ℳ und Neues deutsches Märchenbuch. 1,20 ℳ.

Kletke, H., Die Kinderwelt in Märchen und Liedern. 6 ℳ.

Rochholz, L., Liederfibel. 5 ℳ.

Scherer, Georg, Rätselbüchlein für Kinder. 1,50 ℳ.

Eine sehr schöne Sammlung von 300 Rätseln und Rätselfragen. Zur Unterhaltung auch für große Kinder.

Freihofer, J. G., Kinderbuch, für Kinder bis zum 8. Jahr. Im Auftrage des Württembergischen Volksschulvereins herausgegeben. 3 ℳ.

Wiedemann, Franz, Wie ich meinen Kleinen die Biblischen Geschichten erzähle. 2 ℳ.

Rau, C. G., Erster biblischer Unterricht für Kinder, in 52 Bildern. 1,50 ℳ.

Pilz, Dr. Karl, Die kleinen Tierfreunde. 50 Unterhaltungen über die Tierwelt. Mit 100 Abbildungen. 2,50 ℳ. — Was Kinder gern hören. 50 heitere und ernste Geschichten für Kinder von 7—10 Jahren. 2,50 ℳ.

Löhr, J. A. C., Kleine Erzählungen. 4,50 ℳ.

Stein, A., 52 Sonntage. 2,75 ℳ. — Mariens Tagebuch. 2,50 ℳ. — Tagebuch dreier Kinder. 2,50 ℳ.

Sehr hübsche Geschichten in Tagebuchform; die beiden letzten Teile sind die Fortsetzung des ersten.

Hoffmann, Franz, Märchen und Fabeln für kleine Kinder. 3 ℳ. — 150 moralische Erzählungen für kleine Kinder. 3 ℳ.

Godin, A., Märchen, von einer Mutter erdacht. 4,50 ℳ.

Jäde, F. und H., Das Roggenkörnlein. Ein Büchlein für kleine Kinder. 2,50 ℳ.

Niedliche Beschreibung des weiten Wegs, den das Samenkörnlein zu durchwandern hat, bis es als unser tägliches Brot auf den Tisch kommt.

Jäde, H., Häschen im Kraut. — Hans Hänschen, das etwas werden wollte. à 2,50 ℳ.

Wiedemann, Franz, 100 Geschichten für eine Mutter und ihre Kinder. 2 Bdchn. à 1,20 ℳ

Wiedemann, Franz, Kleinkindergeschichten. 200 kleine moralische Erzählungen. 4 ℳ.

Gumpert, Thekla, Mutter Anne und ihr Gretchen. 2,25 ℳ. — Mutter Anne und ihr Hänschen. 2,25 ℳ

Haltaus, Ernst, Kleine Geschichten aus dem frühesten Kindesalter. 2,50 ℳ

Averdieck, E., Karl und Marie. 2,70 ℳ. — Tante auf Reisen, oder Kinderleben. 3,60 ℳ.

Sehr ansprechend und empfehlenswert.

Reinhardt, C., Sprechende Tiere. 2,50 ℳ. — Neue sprechende Tiere. 2,50 ℳ.

Allerliebste komische Kinderschriften.

Herzblättchens Zeitvertreib. Unterhaltungen für kleine Knaben und Mädchen. Herausgeg. von Th. v. Gumpert. 6 ℳ geb.

Bisher erschienen 28 Jahrgänge.

Illustrierte Zeitung für kleine Leute, pro Jahrg. 7,20 ℳ.

Wildermuth, O., Jugendschriften, à Bdchn. 0,75 ℳ (Auswahl), z. B. Der kluge Bruno u. s. w. — Elisabeth — Die drei Christbäume — Brüderchen und Schwesterchen — Eine Königin — Die Nachbarskinder u. a.

Sturm, J., Das Buch für meine Kinder. 6 ℳ.

Frey, Jak., Geschichten aus der Schweiz. Universalbibliothek für die Jugend. 60 ₰. geb.

Spyri, Johanna, Heidis Lehr- und Wanderjahre. 3 ℳ. — Heidi kann brauchen, was er gelernt hat. 3,60 ℳ. — Aus unserem Lande. 3,60 ℳ. — Kurze Geschichten für Kinder und solche, welche die Kinder lieb haben. 2,40 ℳ.

Höcker, Gust., Japhet, der seinen Vater sucht. 60 ₰. — Jakob Ehrlich. 60 ₰. Beide Schriften nach Kapitän Marryat.

Hofmann, Friedrich, Der Kinder Wundergarten. Illustr. von Pletsch, Richter, Thumann u. a. 2,50 ℳ.

Thalheim, Louise, Kinderscherz fürs Kinderherz. 2 Bdchn. à 3 ℳ.

Claudius, Martin, Das Blümchen Wunderhold. 1,50 ℳ. — Kleine Erzählungen. 2 Bdchn. à 2,25 ℳ.

II. Für Mädchen vom 10. bis 14., resp. 15. Lebensjahre.

a. Märchen, Sagen.

Grimm, Jacob und Wilhelm, Kinder- und Hausmärchen. 1,50 ℳ und 3 ℳ.

Andersen, H. C., Ausgewählte Märchen u. Geschichten. 3 ℳ.

Hauff, W., Märchen für Söhne und Töchter gebildeter Stände. Bearbeitet von A. Grimm. 4,50 ℳ. Andere Ausgabe 0,80 ℳ.

14 Märchen und Sagen, selbständig und sehr schön erzählt. Überall beliebt, wo sie bekannt geworden sind.

Musäus, Volksmärchen der Deutschen. Bearbeitet von Werther. 1,20 ℳ.

Müller, K. A., Rübezahl, der Herr des Riesengebirges. 2 ℳ.

Schmidt, Ferd., Reineke Fuchs. 2,50 ℳ.

Lausch, Ernst, Das Buch der schönsten Kinder- und Volksmärchen, Sagen und Schwänke. Mit 48 in den Text gedruckten Abbildungen, 7 Ton- und 1 Buntbilde. 2,50 ℳ.

Eine schöne Sammlung von 70 Erzählungen, aus verschiedenen Schriften entnommen. Unter anderen finden sich hier bekannte Überlieferungen von Rübezahl, den Schildbürgern und von Münchhausen.

1001 Nacht. Für die Jugend bearbeitet von Martin Claudius. Mit Bildern in Farbendruck. 3 ℳ.

Werner, Fr., Die schönsten Märchen aus 1001 Nacht. 0,60 ℳ.

Karl Friedrich Beckers Erzählungen aus der alten Welt für die Jugend, mit Stahlstichen und Holzschnitten. Herausgegeben von H. Masius. 3 Bände. (Zur Jugenbibliothek des griechischen und deutschen Altertums von Dr. F. A. Eckstein.) 1. Ulysses von Ithaka. 2. Achilles. 3. Kleinere Erzählungen. Jeder Band 2 ℳ. Dasselbe, complete Volksausgabe. 3 ℳ.

Seit langen Jahren bekannt und beliebt, in den neueren Auflagen vielfach verbessert.

Bacmeister, Das Nibelungenlied für die Jugend. 2,25 ℳ.

Bäßler, Ferd., Der Nibelungen Not. 1,25 ℳ. — Die Frithjof-Sage. 0,75 ℳ. — Gudrun. 1,25 ℳ. — Die Rolands-Sage. 1,25 ℳ. — Die Alexander-Sage. 1,25 ℳ.

Richter, Alb., Götter und Helden. Griechische und deutsche Sagen. 2,20 ℳ.

Schwab, Gustav, Die schönsten Sagen des klassischen Altertums. 3,60 ℳ.

Falch, E., Deutsche Göttergeschichte. 1 ℳ.

Godin, A., Märchenbuch. Mit 137 Holzschnitten. 9 ℳ.

b. Fabeln, Erzählungen.

Gellert, Chr. F., Fabeln und Erzählungen. Verschiedene Ausg., schon von 0,40 ℳ an.

Lausch, E., Die Schule der Artigkeit. Des Kindes schönster Fabelschatz. Mit 66 Abbildungen. 2,25 ℳ.

Enthält gegen 100 Fabeln, die nicht besser gewählt sein könnten,

Eigentümlich ist dem Büchlein die Einteilung und Gruppierung nach Tugenden und Fehlern.

Herder, J. G., und A. J. Liebeskind, Palmblätter. Erlesene morgenländische Erzählungen für die Jugend. Durchgesehen und verbessert von F. A. Krummacher. Mit 12 Bildern von Th. Hosemann. 6 ℳ.

Gesammelte Schriften des Verfassers der Ostereier (Chr. v. Schmid). 21,60 ℳ. Einzeln erschienen:

Die Ostereier. 1 ℳ. — Das Täubchen. Das verlorene Kind. 1 ℳ. — Das Lämmchen. 1 ℳ. — Die Hopfenblüten. 1,45 ℳ. — Ludwig, der kleine Auswanderer. 1,45 ℳ. — Wie Heinrich von Eichenfels zur Erkenntnis Gottes kam. 1 ℳ. — Das Blumenkörbchen. Eine Erzählung, dem blühenden Alter gewidmet. 1,95 ℳ. — Der gute Fridolin und der böse Dietrich. 1,45 ℳ. — Rosa von Tannenburg. Eine Geschichte des Altertums, für Eltern und Kinder erzählt. 1 ℳ. — Genovefa. Eine der schönsten und rührendsten Geschichten des Altertums. 0,75 ℳ. u. a.

Barth, Chr. G., Erzählungen:

Christliche Kinderschriften vom Verf. des „Armen Heinrich“ und der „Rabenfeder“. Gesamtausgabe mit Bildern von H. Groß. 4 Bände à 3 ℳ.

Erzählungen für Christenkinder. 21 Bändchen à 0,50 ℳ.

Einer besonderen Empfehlung sind folgende würdig:

Der arme Heinrich oder die Pilgerhütte am Weißenstein. — Die Rabenfeder. — Die Reiherfeder. (Aus der Zeit des Kinderkreuzzuges.) — Thomas Platter. (Erlebnisse eines berühmten Schulmannes des 16. Jahrh.) — Die Flucht des Camisarden. (Aus dem Verfolgungskriege gegen die Hugenotten in den Cevennen an Anfang des 18. Jahrh.) — Mic und Nick. (Wie Verlust am zeitlichen Gut zum inneren Frieden, Gewinn zur Unruhe führen kann.) — Das Felsenkind.

Stöber, Karl, Erzählungen.

a. Gesamtausgabe mit Stahlstichen nach Richter. 4 Bde. à 3 ℳ.

b. Neue Volksausgabe. Zwölf Bändchen. à 0,75 ℳ.

c. Das Elmthäli. 0,75 ℳ.

Höcker, Gust., Steuermann Ready (nach Kapitän Marryat). 1,20 ℳ. — Coopers „Comanchet“. 1 ℳ. — Birds „Der Waldteufel“. 1 ℳ. — Marryats „Peter Simpel“. 60 ₰. — Marryats „Die Ansiedler in Kanada“. 1 ℳ. — Murrays „Prärievogel“. 1 ℳ. — Das Ahnenschloß. Kulturgeschichtliche Erzählungen für die reifere Jugend: a. Der Erbe des Pfeiferkönigs. b. In heimlichem Bunde. c. Zwei Riesen von der Garde. d. Deutsche Treue, welsche Tücke. — Kadett und Feldmarschall. (Der I. Band von „Preußens Heer, Preußens Ehr“.) à 3,50 ℳ.

Schubert, Gotthilf Heinrich von, Erzählungen.

1) Für Leser von 10—12 Jahren:

a. Der Meeresstrom. — b. Sohn und Enkel, unter dem Titel: Der ungleiche Sohn und der gleiche, artige Enkel. — c. Der Krüppel von Rottenstein. — d. Kleine Erzählungen für die Jugend. Zwei Bändchen. à 2,40 ℳ.

2) Für Leser von 12—14 Jahren:

a. Vier Erzählungen. Meinen jungen Freunden gewidmet. 0,75 ℳ (darin eine sehr anziehende Herbstreise in Tirol). — b. Acht Erzählungen für meine jungen Freunde. 0,75 ℳ.

3) Für die reifere Jugend:

a. Die alte Schuld. 1,80 ℳ. — b. Der Schatzgräber. 1,20 ℳ. — c. Herr Stephan Mirbel. 1,20 ℳ. — d. Die Zeichen des Lebens. Die beiden Inder. Einige Kalenderhistörchen. 1,20 ℳ. — e. Seebilder. Ein Buch zur Unterhaltung und Belehrung. 4,80 ℳ. Wohlfeile Ausgabe von Schuberts erzählenden Schriften. 7 Bde. 17,40 ℳ.

4) Für die reifere Jugend und für Hausbibliotheken gebildeter Stände:

Biographien und Erzählungen. 3 Bände. 9 ℳ.

Jacobs, Friedrich, Jugendschriften:

1) Alwin und Theodor. 2,40 ℳ. — 2) Die Feierabende in Mainau. 3,80 ℳ. — 3) Kleine Erzählungen des alten Pfarrers von Mainau. 2,40 ℳ.

Nieritz, Gustav, Erzählungen.

1) Alexander Menzikoff oder die Gefahren des Reichtums. — 2) Der kleine Bergmann oder Ehrlich währt am längsten. — 3) Der Goldkoch oder die Erfindung des Porzellans. — 4) Hans Egede, der Grönlandsfahrer. — 5) Betty und Toms oder Dr. Jenner und seine Entdeckung. — 6) Fedor und Luise oder die Sünde der Tierquälerei. — 7) Georg Neumark und die Gambe. — 8) Belisar. — 9) Der Landprediger. — 10) Der Schmied von Ruhla. — 11) Gustav Wasa. — 12) Die Türken vor Wien. — 13) Köhlerbub und Küchenjunge. — 14) Der blinde Knabe. — 15) Guttenberg und seine Erfindung. — 16) Die protestantischen Salzburger oder deren Vertreibung durch den Fürst-Erzbischof von Firmian. — Jedes Bändchen 1 ℳ.

Rein, V., Erzählungen für die Jugend. Mit vielen Bildern nach A. Reinhardt. 1. Bändchen: Vier Erzählungen. 2. Bändchen: Drei Erzählungen. Preis beider Bändchen 1,50 ℳ.

Roth, R., Stanleys Reise durch den dunklen Weltteil. 1 ℳ.

Meißner, A., Erzählungen eines alten Seefahrers. 0,80 ℳ.

Philippi, E., Das Rettungsboot. 1,50 ℳ.

Wildermuth, O., Aus Schloß und Hütte. — Kindergruß. — Für Freistunden. à 4,50 ℳ. — Diverse kleinere Erzählungen: Emmas Pilgerfahrt. — Das braune Lenchen. — Ein einsam Kind. u. a. à 0,75 ℳ.

Förster, Marie, Die Geschwister. Erzählung für die reifere Jugend. 1,50 ℳ.

Eine anziehende Familiengeschichte.

Schneider, Clara, Das Hängehaus. 0,90 ℳ.

Pfeil, Heinrich, Gute Kinder — brave Menschen. Schule der Weisheit und Tugend aus dem wirklichen Leben. Erzählungen aus der Geschichte der alten und neuen Zeit. 3 ℳ.

Horn, W. O. von, Erzählungen. 78 Bändchen. à 75 ₰. u. a.: Die Belagerung von Wien. — Deutsche Treue. — Leben der Kurfürstin Dorothea und der Landgräfin Elisabeth. — Die Vergeltung. — Hand in Hand. — Der Domrabe. — Silberblicke.

Hoffmann, Franz, Erzählungen. à Bändchen 75 ₰. — Eine Familiengeschichte. — Toby und Maly. — Ein gutes Herz. — Hochmut kommt vor dem Fall. — Böses Gewissen. — Der blinde Knabe. — Hirt und Flüchtling, und viele andere.

Braun, Isabella, Gesammelte Erzählungen. 6 Bde. à 2 ℳ.

Enslin, K., Lebensfrühling. 4 ℳ.

Glaubrecht und Stöber, Erzählungen. 1,50 ℳ.

Schanz, Pauline, Ein Tag aus dem Kinderleben. 2 ℳ.

Ebeling, El., Haideröschen. 2,25 ℳ. — Das Geläute. 3 ℳ.

Alberti, E., Glaukos und Thrasymachos. 1,50 ℳ.

Frommel, E., O Straßburg, du wunderschöne Stadt. 0,75 ℳ. — Treue Herzen. 1,50 ℳ.

M. H., Allein in London. 1,25 ℳ.

Stein, A., Coopers Lederstrumpf-Erzählungen. 3 ℳ.

Alberti, Ed., Markus Charinus, der junge Christ in Pompeji. 2,40 ℳ.

Campe, F. O. von. Worulf, der Rattenfänger von Hameln, u. s. w. 4 ℳ.

Becher-Stowe, H., Onkel Toms Hütte. Frei nach dem Englischen von Eltze. 2 ℳ.

Putlitz, Gust. zu, Walburgis. 2 ℳ geh.

Für 14-, 15-, 16jährige:

Spyri, Joh., Aus Nah und Fern. 3,60 ℳ. — Ein Landaufenthalt von Onkel Titus. 3,60 ℳ. — Verschollen, nicht vergessen. 2,40 ℳ. — Wo Gritlis Kinder hingekommen sind. 2,40 ℳ.

Augusti, Brigitte, Liebe um Liebe. Nach Mad. J. Colombs Les étapes de Madeleine. 7 ℳ im Prachtband. — Mädchenlose. — Bilder aus des Lebens Mai. 2,50 ℳ. — Haus und Welt. Bilder aus, u. s. w. 2,50 ℳ.

Hartner, Eva. Versuche und Erfolge. 4,50 ℳ.

Wachler, Auguste, Die Waise von Lowood. 4 ℳ.

Krummacher, Marie, Verfasserin von „Unsere Mutter“: Himmelsschlüsselchen. 3,50 ℳ.

Petersen, Marie, Die Irrlichter. 2 ℳ geb.

Osten, M., Deutsche Mädchen. 3,75 ℳ. — Marie, des Hauses Sonnenstrahl. 4,50 ℳ. — Junge Mädchen. 4,50 ℳ.

Wildenradt, Joh. von, Adalbert von Harras. Occo then Broek. 0,60 ℳ.

Helm, Clementine, Vater Carlets Pflegekind. 7 ℳ. — Backfischchens Leiden und Freuden. 3,50 ℳ.

Houwald, E. von, Buch für Kinder gebildeter Stände. 6 ℳ.

Mensch, G., Reineke Fuchs. 6 ℳ.

Roquette, O., Rebenkranz zu Waldmeisters silberner Hochzeit. 2,50 ℳ.

Eberhard, Hannchen und die Küchlein. 2 ℳ.

Fries, Siehe, der Hüter Israels schläft und schlummert nicht. 1,50 ℳ. — Die Dorfmusikanten.

c. Geschichte.

Stacke, Ludwig, Erzählungen aus der Geschichte in biographischer Form.

1) Griechische Geschichte. Mit einer Karte. 1,50 ℳ. — 2) Römische Geschichte. Mit zwei Karten. 1,50 ℳ. — 3) Mittelalter. 1,50 ℳ. — 4) Neue Geschichte. 2,50 ℳ. — 5) Neuste Geschichte (1815–1871). 3,50 ℳ.

Stoll, H. W., Erzählungen aus der Geschichte. Für Schule und Haus.

1) Vorderasien und Griechenland. — 2) Römische Geschichte. — 3) Das Mittelalter. — 4) Von der Reformation bis zur französischen Revolution. — 5) Von der französischen Revolution bis zur Erneuerung des deutschen Kaiserreichs. — Jeder Band 1,50 ℳ.

Kohlrausch, Fr., Kurze Darstellung der deutschen Geschichte. 2 ℳ.

Sammlung von Zügen des Heldenmuts und Biedersinns der Schweizer. 0,75 ℳ.

Ein schönes Büchlein, in welchem die Hauptthatsachen der Schweizergeschichte in einfachster und sehr gefälliger Weise erzählt werden.

Kohlrausch, F., Die deutschen Freiheitskriege von 1813, 1814 und 1815. Für Schule und Haus bearbeitet. 0,75 ℳ.

In ganz Deutschland längst bekannt, in zahlreichen Auflagen verbreitet.

Weber, F. W., Dreizehnlinden. 6,80 ℳ geb.

Köhler, W., Der Prinzenraub. Für das deutsche Volk erzählt. Mit 2 Abbildungen. 0,70 ℳ.

Schubert, H. G. von, Das Leben Dr. Martin Luthers nach Johann Mathesius. Mit 3 Bildern. 0,40 ℳ. Für Volk und Jugend

wertvoll. Wer eine ausführliche Biographie wünscht, dem ist zunächst zu empfehlen: Luthers Leben von Meurer. Kleinere Ausgabe. 3,50 ℳ und Martin Luther von C. Burk. 4 ℳ geb.

Roth, R., Die Römer in Deutschland. Bilder aus Germaniens Urgeschichte. 0,80 ℳ.

Rapp, G., Witukind. Eine Erzählung aus den Sachsenkriegen Karls des Großen. 4,60 ℳ.

König, Rob., Der alte Nettelbeck. 1 ℳ geh.

Adami, Fr., Luise, Königin von Preußen. 4,50 ℳ u. 0,50 ℳ. — Aus Friedrichs des Großen Zeit. 2 Bdchn. à 1 ℳ.

Schmidt, Ferd., Königin Luise. 1,50 ℳ. — Kaiser Wilhelm. 2 ℳ u. 0,75 ℳ.

Klein, J., Bilder aus der vaterländischen Geschichte. Für die Jugend. 5 ℳ.

Jeaurenaud, Henr., Der Herzog von Bretagne. 60 ₰.

Burdach, F. A. E., Philipp Melanchthon, der Lehrer Deutschlands. 0,35 ℳ.

Stein, Arnim, Martin Luther und Graf Erbach. 2 ℳ. — Katharina von Bora. 3 ℳ.

Pichler, L., Der Kampf um Hohentwiel. Eine geschichtliche Erzählung. 1,80 ℳ. — Hermann der Befreier. 5 ℳ. — Vor Champigny. 1 ℳ. — Die Kaiserbraut. 2 ℳ. — Deutsches Heldentum. Vaterländische Schauspiele: I. Hermann. II. Welf u. Staufen. 0,60 ℳ. — Ottos III. Brautfahrt. 2 ℳ geh. — Der letzte Hohenstaufe. 5 ℳ geh. — Aus der Zeit der deutschen Kleinstaaten. 1 ℳ geh.

Dielitz, Karl, Valentin Duval. 1 ℳ.

Die merkwürdige und höchst lehrreiche Lebensgeschichte Duvals ist häufig für die Jugend bearbeitet worden. Sie findet sich auch in Kriegks Lesebuch und in Schuberts Spiegel der Natur.

Die Gleichnisse des Herrn für Schulen. Mit 30 Original-Holzschnitten. 0,50 ℳ.

Schöne Bilder mit biblischem Text, nicht bloß für die Schule, sondern auch für das Haus.

d. Geographie, Naturgeschichte.

Gräbner, A., Robinson Crusoe. Mit Unterstützung von Gelehrten und Schulmännern für die Jugend bearbeitet. Illustrierte Ausgabe. 3,75 ℳ. Wohlfeile Ausgabe 1,40 ℳ.

Campe, Joachim Heinrich, Robinson der Jüngere. Ein Lesebuch für Kinder. Mit 46 Illustrationen. 2 ℳ. Nur Text 1 ℳ.

Wagner, Hermann, Entdeckungsreisen: 1) In Haus und Hof. — 2) In der Wohnstube. — 3) Im Wald und auf der Haide. — 4) In Feld und Flur. — 5) In der Heimat, 2 Tle. — 6) Im Grünen. — Jeder Band 2,50 ℳ. — In die Natur, 3 Bde.

Braun, Isabella, Im grünen Wald. 3,75 ℳ.

Bäßler, Ferd., Das heilige Land und die angrenzenden Landschaften. In anschaulichen Bildern dargestellt. 2 ℳ.

Eine schöne Beigabe zur biblischen Geschichte und Geographie.

Campe, J. H., Die Entdeckung von Amerika. Ein Unterhaltungsbuch für Kinder und junge Leute. Umgearbeitet von Dr. Adam Pfaff. Mit Illustrationen, einem Planiglob und 5 Karten. 3 Teile: 1) Columbus. 2) Cortez. 3) Pizarro. — Jeder Teil 1,80 ℳ.

Redenbacher, Wilhelm, Des englischen Kapitäns Cook berühmte drei Reisen um die Welt. Für die liebe Jugend ans Licht gestellt. Mit Originalradierungen. 2 ℳ.

Oberländer, R., Berühmte Reisende, Geographen und Länderentdecker im 19. Jahrhundert. 1,50 ℳ.

e. Jugendblätter.

Deutsche Jugend, illustrierte Monatshefte für Knaben und Mädchen. Herausgegeben von J. Lohmeyer und Oskar Pletsch. Preis jedes Bds. 7 ℳ.

Jugendblätter zur Beförderung wahrer Bildung, begründet von G. Barth. Jeder Jahrgang aus 12 Heften bestehend, 6 ℳ.

Töchteralbum, herausgegeben von Th. v. Gumpert. à Band 7,50 ℳ.

III. Für die reifere weibliche Jugend.

a. Mythologie, Sagen, Erzählungen in Prosa und Poesie.

Wägner, W., Unsere Vorzeit. 2 Bände. à 8,50 ℳ. I. Bd.: Nordische Göttersagen und Nordische Heldensagen. II. Bd.: Deutsche Heldensagen.

Petiscus, Der Olymp. 4,50 ℳ.

Stoll, H. W., Die Götter und Heroen des klassischen Altertums. 6 ℳ.

Osterwald, K. W., Erzählungen aus der alten deutschen Welt für jung und alt. Gesamtausgabe in 3 Bdn. 10 ℳ.

Daraus einzeln in Ecksteins Jugendbibliothek des griechischen und deutschen Altertums:

1) Gudrun. Mit 2 Holzschnitten. 2 ℳ. — 2) Siegfried und Kriemhilde. 2,40 ℳ. — 3) Walter von Aquitanien. 2 ℳ. — 4) König Rother. Engelhard. 2 ℳ. — 5) und 6) Parzival. 4 ℳ. — 7) Erzählungen aus dem Kreise der longobardischen und Dietrichs Sage. 2 ℳ. — 8) Beowulf. Iwein. Wieland der Schmied. 2,25 ℳ u. s. w.

Richter, Albert, Deutsche Sagen. Mit einem Titelbilde von W. Georgy. 5 ℳ.

(Inhalt: Kaiser Otto mit dem Bart; der gute Gerhard; Herzog

Ernst; König Rother; der Graf im Pflug; Herzog Adelgar; Roland; Wartburgkrieg; Tannhäuser; Lohengrin.

Schwab, Gustav, Die deutschen Volksbücher, für alt und jung wiedererzählt. Mit 180 Illustrationen von H. Bürkner. 13. Aufl. 7 ℳ. Zwölfte wohlfeile Ausgabe mit 8 Holzschnitten. 3 ℳ.

(Inhalt: Der gehörnte Siegfried; Magelone; der arme Heinrich; Hirlanda; Genovefa; das Schloß in der Höhle Xa Xa; Griseldis; Robert der Teufel; die Schildbürger; die 4 Heymonskinder; Kaiser Oktavian; Melusina; Herzog Ernst; Doctor Faust; Fortunat und seine Söhne.)

Simrock, Karl, Rheinsagen aus dem Munde des Volks und deutscher Dichter. Für Schule, Haus und Wanderschaft. 6 ℳ.

Simrock, K., Das Nibelungenlied. 6 ℳ und billige Volksausgabe. — Gudrun. 5,50 ℳ.

Krummacher, Friedrich Adolf, Parabeln. 6 ℳ.

Houwald, E. von, Bilder für die Jugend, Erzählungen. 5 ℳ.

Pichler, Louise, Erzählungen: 1) Der Ring der Herzogin. 2) Die Schwarzwaldmühle. Ein deutscher Prinz. — 3) Die Ansiedler im Schwarzwalde und viele andere. à 0,75 ℳ. — 4) Des Dorfes Rose. 0,40 ℳ.

Nathusius, Marie, Tagebuch eines armen Fräuleins. 3 ℳ.

Cron, Clara, Magdalenens Briefe. Für heranreifende Töchter gebildeter Familien. 3 ℳ. — Die Schwestern. 3 ℳ.

Diethoff, Ernestine, Der Veilchenbund. Erlebnisse eines Freundschaftskreises. 7,50 ℳ. (Sehr ansprechend.)

Helm, Clementine, Das Kränzchen. 5,50 ℳ. — Der Weg zum Glück. Nach Mad. J. Colombs Deux mères. 7 ℳ. — Doris und Dora. Nach J. Colomb. 7 ℳ.

Saldern, Therese von, Das Margarethenbuch. 6 ℳ.

Stifter, A., Bunte Steine. 4 ℳ.

Stein, A., Lebensbuch für erwachsene Mädchen. 6,75 ℳ. — Lebenspläne. 5 ℳ.

Stein, A., Felizia. 3 Bde. 9 ℳ.

Petersen, Marie, Prinzessin Ilse. 3 ℳ.

Roquette, O., Waldmeisters Brautfahrt. 2 ℳ.

Schulze, E., Die bezauberte Rose. 2 ℳ und 0,60 ℳ.

Reuter, Fritz, Ut de Franzosentid. 4 ℳ. — Ut mine Stromtid. 12 ℳ. — Volksausgabe 5,40 ℳ.

Die Familie Schönberg=Cotta. Aus dem Englischen von G. Philippi. 4 ℳ.

Vollmar, A., Das Pfarrhaus im Harz. 3,70 ℳ.

Pestalozzi, Lienhard und Gertrud. Ausg. von Seyffarth. 2,40 ℳ. — Andere Ausgabe 1,60 ℳ.

Horn, Moritz, Die Pilgerfahrt der Rose. 2,40 ℳ.

Hertz, H., König Renés Tochter. 3 ℳ.

Puttlitz, G. zu, Was sich der Wald erzählt. 3 ℳ.

Villamaria, Elfenreigen, deutsche u. nordische Märchen. 8 ℳ.

Siegfried, F., Illustr. Mädchenbücher: Goethes Erzählungen. 7 ℳ. — Jean Pauls Erzählungen. 7 ℳ. — Wielands Erzählungen. 7 ℳ. — Chamissos und Fouqués Erzählungen. 7 ℳ.

Siegfrieds Mädchenbibliothek, pro Bdchen. 1,50 ℳ. — Van Dycks Landleben. Schauspiel von Fr. Kind. — Erzählungen von Goethe. — Die Katakomben von F. Jacobs. — Der Bildschnitzer in Tyrol von G. Döring. — Die Abassiden. Gedicht von Platen.

Bach, Jenny, Tannenburg. 5 ℳ.

Koch, Rosalie, Führungen. 5 ℳ. — Elsbeth und Marie. 3 ℳ. – Stilles Wirken. 3,50 ℳ.

Freytag, Gustav, Die Ahnen. 6 Bde. 43 ℳ.

Tapeinon, Skizzen aus einem Stücke Kleinleben. 1,50 ℳ.

Halm, Fr., Der Fechter von Ravenna. 3,20 ℳ.

Lindendorf, H., Grafenhorst. Novelle. 3 ℳ.

b. Geschichte.

Bäßler, Ferdinand, Hellenischer Heldensaal oder Geschichte der Griechen in Lebensbeschreibungen nach den Darstellungen der Alten. 6 ℳ.

Göll, Hermann, Die Weisen und Gelehrten des Altertums. Die hervorragendsten Forscher und Entdecker auf dem Gebiete der Wissenschaft bei den Griechen und Römern. 8,50 ℳ.

Göll, H., Die Künstler und Dichter des Altertums. 8,50 ℳ.

Darstellungen aus der römischen Geschichte, herausgegeben von O. Jäger:

1) Rom unter den Königen. Von Georg Heß. 1 ℳ. — 2) Der römische Freistaat. Von G. Heß. 4,50 ℳ. — 3) Die punischen Kriege. Von O. Jäger. Drei Bändchen zusammen 6,75 ℳ. — 4) Rom und König Pyrrhos. Von G. F. Hertzberg, Professor in Halle. 2 ℳ. — 5) Die Feldzüge der Römer in Deutschland unter den Kaisern Augustus und Tiberius. Von G. F. Hertzberg. 3 ℳ.

Vogel, Karl, Germania. Vaterländisches Lesebuch für die reifere Jugend. Umgearbeitet von Dr. Karl Ramshorn. 2 Teile à 1,50 ℳ.

Klopp, Onno, Geschichten, charakteristische Züge und Sagen der deutschen Volksstämme aus der Zeit der Völkerwanderung bis zum Vertrage von Verdun. Nach den Quellen erzählt. 7 ℳ.

(Die anziehendsten Sagen und Geschichten der Gothen, Vandalen, Longobarden, Franken, Sachsen, Angelsachsen, am ausführlichsten das Leben der Karolinger.)

Müller, David, Prof. Dr., Geschichte des deutschen Volks in kurzgefaßter übersichtlicher Darstellung. 5 ℳ.

Grosse, E., und Franz Otto, Vaterländisches Ehrenbuch. Große Tage aus Preußens und Deutschlands Geschichte. Gedenkbuch der glorreichen Jahre 1813 bis 1815. 4 ℳ.

Archenholz, J. W. von, Geschichte des siebenjährigen Krieges in Deutschland. Herausgegeben von Aug. Potthast. 5 ℳ. Wohlfeile Ausgabe 1,50 ℳ. In Reclams Universalbibliothek. 0,80 ℳ.

Baur, Wilhelm, Das Leben des Freiherrn vom Stein. Nach Pertz erzählt. 1,20 ℳ.

Wagner, Karl, Germania in Bildern deutscher Dichter. Für die deutsche Jugend. 2 ℳ.

Pflug, Ferd., Geschichtsbilder. 2 Bände à 3,50 ℳ.

Schmidt, F., und Otto, Fr., Kaiser Wilhelm und seine Zeit. 2 Bde. 20 ℳ.

Kletke, H., Deutsche Geschichte in Liedern, Romanzen, Balladen, Erzählungen deutscher Dichter für Schule und Haus. 3 ℳ.

Müller, Adolf, Klio. Eine Sammlung historischer Gedichte mit Anmerkungen. 5,40 ℳ.

Pichler, Louise, Vaterländische Erzählungen aus alter und neuer Zeit à Bd. 1,50—2 ℳ.

Wägner, W., Unsere Vorzeit. 2 Bde. à 8,50 ℳ.

Wägner, W., Hellas. Land und Volk der alten Griechen. 2 Bde. 12 ℳ. Rom. 2 Bde. 15 ℳ.

Schmidt, Ferdinand, Frauengestalten aus der Sage und Geschichte aller Zeiten und Völker. 9,50 ℳ.

Grube, A. W., Charakterbilder aus der Geschichte und Sage. 10,50 ℳ.

Müller, Wilh., Historische Frauen. 7,50 ℳ.

Düringsfeld, Ida von, Das Buch denkwürdiger Frauen. 8 ℳ.

Diethoff, Ernestine, Edle Frauen der Reformation. 9 ℳ.

Oesers Weltgeschichte für das weibl. Geschlecht. 3 Bde. 12 ℳ.

c. Geographie, Reisebeschreibungen.

Aus Süd und Nord. Briefe junger, herangewachsener Mädchen. Herausgegeben für ihre Altersgenossinnen von Aurelie. (Gräfin Sophie Baudissin.) Mit einem Titelbilde. 2,50 ℳ.

Schubert, G. H. von, Wanderbüchlein eines reisenden Gelehrten nach Salzburg, Tirol und der Lombardei. 3,40 ℳ.

Grube, A. W., Geographische Charakterbilder in abgerundeten Gemälden aus der Länder- und Völkerkunde. Nach Musterdarstellungen der deutschen und ausländischen Litteratur. Zwei Teile. Dritter Teil: Charakterbilder deutschen Landes und Lebens. Zus. 16 ℳ.

Kutzen, J., Das deutsche Land. 10,50 ℳ.

Kaden, Woldemar, Italien. Mit 88 Bildern. 12 ℳ.

Zöllner, Reinhard, Der schwarze Erdteil und seine Erforscher. Reisen und Entdeckungen, Jagden und Abenteuer, Land und Volk in Afrika. 6 ℳ.

Löwenberg, J., Alexander von Humboldts Reisen in Amerika und Asien. Eine Darstellung seiner wichtigsten Forschungen. 2 Bde. 8 ℳ.

Unter den populären Darstellungen der Reisen Humboldts die beste.

Müller, Karl, Cook, der Weltumsegler. Leben, Reisen und Ende des Kapitäns James Cook, insbesondere seiner drei großen Entdeckungsreisen. Mit 120 in den Text gedruckten Abbildungen und 5 Tondruckbildern. 4 ℳ.

Daniels Deutschland für die Jugend von H. O. Zimmermann. 2,50 ℳ.

Kutzner, J. G., Geographische Bilder. 2 Bde. à 7 ℳ.

Wendt, E., Album für Länder- u. Völkerkunde. 3 Abteilungen. 1. Abt. 25 Stahlstichblätter mit etwa 200 Abbildungen. 6 ℳ. — 2. Abt. 19 Bl. mit 160 Abbildungen. 5 ℳ. — 3. Abt. 17 Bl. mit 190 Abbildungen. 5 ℳ. Erläuterungen dazu 2 ℳ.

Eine schöne Bildergallerie zur Länder- und Völkerkunde. Die Preise fraglich.

d. Naturkunde.

Lenz, H. O., Gemeinnützige Naturgeschichte. 5 Bände. 1) Die Säugetiere. Von O. Burbach. 8,25 ℳ. — 2) Die Vögel. 8,25 ℳ. — 3) Amphibien, Fische, Kerbtiere, Würmer. 8,25 ℳ. — 4) Pflanzenreich. 8,25 ℳ. — 5) Mineralreich. 5 ℳ. — Jeder Band mit vielen farbigen Abbildungen.

Curtmann, W. und G. Walter, Das Tierreich. Naturgeschichtliches Lehr- und Lesebuch. Mit 400 Abbildungen. 4,80 ℳ.

Tschudi, Friedrich von, Das Tierleben der Alpenwelt. Naturansichten und Tierzeichnungen aus dem schweizerischen Gebirge. Illustriert von E. Rittmeyer und W. Georgy. 7,50 ℳ.

Bernstein, A., Naturwissenschaftliche Volksbücher. 21 Bände. 17 ℳ.

Müller, C., Leben und Eigentümlichkeiten der niederen Tierwelt. 9 ℳ.

Brehm-Schödler, Illustriertes Tierleben. 3 Bde. 30 ℳ.

Ruß, Karl, Durch Feld und Wald. 6 ℳ. — In der freien Natur. 2 Bde. à 7 ℳ — Natur- und Kulturbilder. 6 ℳ.

e. Zur Einführung in die deutsche Litteratur.

Schwab, Gustav, Fünf Bücher deutscher Lieder und Gedichte. Von A. v. Haller bis auf die neueste Zeit. Eine Mustersammlung. 4,50 ℳ.

Schwab, Gustav, Deutsche Prosa von Mosheim bis auf unsere Tage. 5,40 ℳ.

Des Mädchens Wunderhorn. Perlenkranz aus Deutschlands lyrischen Dichtern. Mit 3 Illustrationen. Schön gebunden 4,50 ℳ.

Viehhoff, Heinrich, Handbuch der deutschen Nationallitteratur. 3 Teile. 7 ℳ. Dritter Teil davon: Proben der älteren Prosa und Poesie, nebst einem Abriß der Litteraturgeschichte, Poetik und Stilistik. 1,75 ℳ.

Ein sehr schönes Büchlein, welches auf 174 Seiten die deutsche Prosa und Poesie von Ulfilas bis Bodmer in kurzen Proben darstellt und überhaupt die Fassung des Titels vollständig rechtfertigt.

Nösselt, Friedrich, Lehrbuch der deutschen Litteratur für das weibliche Geschlecht, besonders für höhere Töchterschulen. 3 Tle. 12 ℳ.

Vilmar, Geschichte der deutschen Nationallitteratur. 8 ℳ.

Ch. Oesers Briefe an eine Jungfrau über die Hauptgegenstände der Ästhetik. Ein Weihgeschenk für Frauen und Jungfrauen. 10,50 ℳ.

Barthel, K., Die deutsche Nationallitteratur der Neuzeit. 12,50 ℳ.

f. Deutsche Klassiker und neuere geistliche Liederdichter.

Außer den in der Schule traktierten Werken unserer Klassiker wie Lessings, Schillers, Goethes Dramen (Auswahl), Gedichte (Auswahl) und Prosa (Auswahl) empfehlen wir etwa noch die folgenden:

Theodor Körners Werke. 4 ℳ.

J. H. Voß, Luise. 2 ℳ, 2,50 ℳ und 0,60 ℳ. Homers Odyssee und Ilias. à 1,50 ℳ und 4 ℳ.

Ad. von Chamisso, Gedichte. 2,60 ℳ. Illustriert 4 ℳ.

Friedrich Rückerts Gedichte. 7 ℳ.

Nicolaus Lenaus Gedichte. 4 ℳ und 2,50 ℳ.

Heinrich von Kleists Prinz von Homburg und das Käthchen von Heilbronn. à 0,60 ℳ bei Reclam.

Hoffmann von Fallersleben, Gedichte. 5,50 ℳ.

Storm, Hausbuch aus deutschen Dichtern, seit Claudius. 7,80 ℳ.

J. G. Herders Ausgewählte Dichtungen. Schulausgabe von Schäfer. 1 ℳ. — Der Cid. 0,60 ℳ und 2,40 ℳ.

Karl Gutzkow, Zopf und Schwert. — Der Königslieutenant. à 2,20 ℳ.

Wilhelm Hauff, Lichtenstein. 2 ℳ, illustriert 4 ℳ.

Ferdinand Freiligrath, Gedichte. 4,40 M.
Geibels Gedichte. 4,40 M.
Ludwig Uhlands Gedichte und Dramen. 5 M.
Storm, Immensee. 3 M. — Gedichte. 5 M.
Gerok, K., Palmblätter. 3 M und 5,50 M. — Neue Palmblätter. 4 M. — Pfingstrosen. 5 M. — Blumen und Sterne. 5,50 M.
Sturm, J., Gedichte. 4 M. — Fromme Lieder. 2 Teile. à 3 M.
Schulze, G. W., Geistliche Lieder. 3,80 M.
Spitta, C. J. P., Psalter und Harfe. 3 M und 5 M.
Hammer, J., Lerne, liebe, lebe. 3 M. — Schau um dich und schau in dich. 3 M. — Leben und Heimat in Gott. 6 M. (Anthologie.)
Coutelle, C., Pharus am Meere des Lebens. 2 Bde. à 7 M. (Anthologie.)

g. Fremde Klassiker.

E. Tegnér, Die Frithjofs-Sage, übersetzt von Mohnike. 3 M.
Shakespeares sämtliche Werke:
1) Übersetzt von A. W. Schlegel und Ludwig Tieck. 14,50 M.
2) Dieselbe Ausgabe mit 9 Stahlstichen. 18 M.
3) Illustrierte Ausgabe (Gilbert). 40 M.

Scotts, W., Romane, übersetzt von Tschischwitz. 12 Bde. 45 M. Zum Teil auch einzeln zu haben. Mit Illustrationen. — Schönste Romane. 3 Bde. à 4 M.
Tennyson, Ausgewählte Dichtungen. 2,50 M. — Enoch Arden. 1,50 M.
Longfellow, Gedichte, übersetzt von Laun. 3,50 M. — Evangeline. 3 M.
St. Pierre, Paul und Virginie, übersetzt von Leinburg. 0,60 M.
Byron, Childe Harold. 1,80 M.

Druck von Adler's Erben.